



Centro de Ciências Sociais

Departamento de Ciências da Educação

Mestrado em Ciências da Educação

- Supervisão Pedagógica -

Dissertação de mestrado

***A voz dos alunos como potencial transformador da formação e
prática dos professores***

Francisco Salgueiro de Oliveira

Funchal, Julho de 2011

**Este trabalho foi efectuado sob a orientação
da Professora Doutora Jesus Maria Sousa**

Agradecimentos

À Professora Doutora Jesus Maria Sousa pelo apoio dado e atenção dispensados.

À Universidade da Madeira, em geral, e ao Departamento de Ciências da Educação, em particular, pela alegria que me proporcionaram neste regresso ao estudo.

A todos os professores do mestrado de Supervisão Pedagógica que me ajudaram a rever os meus conceitos de escola e de ensino.

Ao Doutor João Amado que, sem me conhecer, se disponibilizou a ajudar-me desde a primeira hora e me cedeu, de bom grado, um artigo que lhe solicitei.

A todas as minhas colegas que contribuíram para que este mestrado fosse uma alegria constante e me mostraram a importância da amizade na aprendizagem.

Ao conselho executivo da escola Básica e Secundária Prof. Dr. Francisco Freitas Branco, Porto Santo, pelas facilidades concedidas na elaboração do meu horário de trabalho e no acesso à informação.

A todos os meus alunos que responderam sempre de forma afirmativa aos meus pedidos de colaboração. Sem eles não existiria esta investigação.

Ao Armando, meu tradutor oficial, pela rapidez e disponibilidade.

Ao Luís Timóteo por tudo (muito mais do que se possa imaginar) o que não cabe aqui. Não fora ele e esta aventura não pertenceria ao mundo da realidade.

Ao Henrique e à Bia que aceitaram com grande responsabilidade, e amargura, as minhas ausências frequentes.

À Filomena que não só assumiu de bom grado a sobrecarga de trabalho provocada pelas minhas ausências e longas horas de trabalho como me incentivou sempre a prosseguir sem hesitações.

Abyssus abyssum

*Gosto do mar desesperado,
A bramir e a lutar;
E gosto de um barco ainda mais ousado
Sobre esta rebeldia a navegar.*

Miguel Torga, 2002: 260

RESUMO

Apesar de esta investigação ser sobre a formação de professores, não pretende ser apenas mais uma sobre o tema. Por isso, encaro-a numa perspectiva pouco habitual: partindo do princípio de que os alunos são os melhores conhecedores do trabalho dos professores, acredito que as suas opiniões sobre o trabalho docente, em particular, e sobre a escola, em geral, poderão não só criar um ambiente mais propício para a aprendizagem mas também transformar positivamente quer o desempenho quotidiano quer a formação dos professores.

A necessidade de se encontrar um novo modelo de formação emerge da constatação de que no seu dia-a-dia os professores se vêem confrontados com o cumprimento de rotinas que os impedem de ver e escutar com atenção os alunos e de através deles reflectirem sobre o seu trabalho. Além disso, esta invisibilidade do aluno é também consequência do desprezo a que as opiniões dos alunos têm sido votadas na formação de professores, quer na inicial, quer na contínua. Tudo isto tem contribuído, muitas vezes, para o esquecimento do aluno como elemento central do trabalho dos professores, tantas vezes mais absorvidos no cumprimento de uma miríade de funções que lhes são impostas do que com a criação de condições de aprendizagem favoráveis. Defende-se, por isso, o recentrar a formação e a prática dos professores nos alunos, através do desenvolvimento de uma relação dialógica que comprometa reciprocamente docentes e discentes na procura de processos de aprendizagem mais adequados às novas exigências da sociedade hodierna.

Adoptando uma metodologia etnográfica, de cariz qualitativo, e baseada num estudo de caso, a Escola Básica e Secundária do Porto Santo, desenvolvi uma investigação que me permitiu ouvir os alunos sobre as práticas docentes e deduzir daí alguns contributos para a formação de professores.

Palavras-chave: voz dos alunos, formação de professores, prática de professores, etnografia, estudo de caso.

ABSTRACT

Although this research is on teachers' training, it is not intended to be just one more investigation on that topic. That's why I face it in an unusual perspective: on the understanding that students are the best connoisseurs of teachers' work, it is believed that their view on the teaching work in particular and on School in general can not only create a more beneficial background of learning procedure but also positively transform either everyday performance or the teachers' training.

The need to find a new training model arises on the view that in the day-to-day work teachers are confronted with the compliance of routines that prevent them from seeing and listening with attention their students and through them make a reflection on their work. In addition, this invisibility of students is also a consequence of the contempt that opinions of students have been voted on the training of teachers, either at the initial training or in continuous training.

All this has often contributed to the oblivion of the student as an essential element on the work of teachers, many times more absorbed in compliance of a myriad of functions imposed on them than with the creation of favorable learning conditions. Therefore it's defended the refocus on training and practice of teachers with students, through the development of a dialogic relationship that commits reciprocally teachers and learners by seeking more suitable learning processes appropriate to the new demands of today's society.

By adopting an ethnographic methodology, qualitative in its nature, and based on a case study, Porto Santo Basic and Secondary School, I made a research that allowed me to listen to students about teaching practices and to deduce from them some contributions to the training of teachers.

Keywords: student voice, teacher training, teacher practice, ethnography, case study

RESUMÉ

Bien que cette recherche porte sur la formation des enseignants, n'est pas censé être juste un de plus sur le sujet. C'est pourquoi une perspective inhabituelle : en partant du principe que les étudiants sont les meilleurs connaisseurs de travail des enseignants, on pense que leurs points de vue sur l'enseignement, en particulier, et sur l'école, en général, peuvent non seulement créer un environnement plus propice à l'apprentissage mais aussi transformer positivement la performance quotidienne et la formation des enseignants.

La nécessité de trouver un nouveau modèle de formation émerge du fait que dans leur jour le jour les enseignants sont confrontés à la mise en œuvre des routines qui les empêchent de voir et d'écouter attentivement les élèves et à travers eux réfléchir sur leur travail. Par ailleurs, cette invisibilité de l'étudiant est aussi la conséquence du mépris pour les opinions des étudiants o dans la formation des enseignants, soit en formation initiale ou continue. Tout cela a souvent contribué à l'oubli de l'étudiant comme un élément central du travail des enseignants, de nombreuses fois plus absorbés dans l'accomplissement d'une myriade de fonctions qui leur sont imposées que par la création de conditions favorables à l'apprentissage. Se défend donc recentrer la formation et la pratique des enseignants dans les élèves par le développement d'une dynamique dialogique qui engage les enseignants et les étudiants à la recherche de processus d'apprentissage plus adaptés aux nouvelles demandes de la société d'aujourd'hui.

Adoptant une méthodologie ethnographique, de nature qualitative et basée sur une étude de cas, Escola Básica e Secundária do Porto Santo, j'ai développé une recherche qui me permettrait d'écouter les étudiants sur les pratiques d'enseignement et de déduire ensuite des contributions pour la formation des enseignants.

Mots-clés : la voix des élèves, la formation des enseignants, pratique des enseignants, ethnographie, étude de cas.

RESUMEN

Aunque esta investigación es sobre la formación de docentes, no pretende ser sólo una más sobre el tema. Por lo tanto, se enfrenta a una perspectiva poco habitual: a partir del principio de que los alumnos son los mejores conocedores del trabajo de los profesores, se cree que sus puntos de vista sobre la profesión docente, en particular, y la escuela, en general, no sólo pueden crear un ambiente más propicio para el aprendizaje, pero también transformar positivamente el desempeño cotidiano y la formación del profesorado.

La necesidad de encontrar un nuevo modelo de formación surge del hecho de que en su día a día los profesores se enfrentan a la ejecución de las rutinas que les impiden ver y escuchar atentamente a los estudiantes y a través de ellos reflexionar sobre su trabajo. Además, esta invisibilidad de los estudiantes es también la consecuencia del desprecio por la opinión de los estudiantes en la formación de docentes, ya sea en inicial o continua. Todo esto ha contribuido a menudo al olvido del alumno como elemento central del trabajo de los profesores, muchas veces más absorbido en el cumplimiento de un sinnúmero de funciones que se les imponen que con la creación de condiciones favorables para el aprendizaje. Se defiende, por lo tanto, una reorientación de la formación y la práctica de los docentes en los alumnos, mediante el desarrollo de una relación mutuamente satisfactoria que compromete a los profesores y estudiantes en busca de los procesos de aprendizaje más sensible a las demandas cambiantes de la sociedad actual.

Adoptando una metodología etnográfica, de naturaleza cualitativa y basada en un estudio de caso, la Escuela Básica y Secundaria de la isla de Porto Santo, he desarrollado una investigación que me permitiera escuchar a los estudiantes en las prácticas de los profesores y deducir algunas contribuciones para la formación docente.

Palabras clave: la voz de los estudiantes, la formación del profesorado, la práctica docente, la etnografía, estudio de caso.

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	III
RESUMO	V
ABSTRACT	VI
RESUMÉ	VII
RESUMEN	VIII
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I	4
SER PROFESSOR HOJE	4
1. Debaixo de pressão	5
2. Sísifo	8
2.1 Sísifo mitológico	8
2.2 O Sísifo de Albert Camus	9
3. Professor, o Sísifo dos nossos dias	11
3.1 A legislação	12
3.1.1 Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86, de 14 de Outubro)	14
3.1.2 Estatuto da Carreira Docente	15
3.1.3 A avaliação de professores	17
3.2 A <i>moira</i> sisífica do professor de Português	18
3.3 Outros rochedos, novos recomeços	20
CAPÍTULO II	22
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	22
1. Resenha histórica	23
2. Em busca de um novo paradigma	25
3. Sinopse de ideias para a mudança de paradigma	26

CAPÍTULO III	30
A VOZ DOS ALUNOS	30
1. O conceito “voz dos alunos”	31
2. Do ideal à realidade	32
3. A importância da participação dos alunos	40
4. Problemas inerentes à auscultação dos alunos	48
4.1 Resistências	48
4.2 Riscos	52
CAPÍTULO IV	55
METODOLOGIA	55
1. Questões e objectivos	56
2. Opções metodológicas: breves considerações	57
3. Natureza do estudo	61
4. O caso	70
4.1. O difícil problema da objectividade	70
4.2. Caracterização da escola	72
4.2.1. O edifício	72
4.2.2. Alguns espaços	73
4.2.3. Actividades extracurriculares	75
4.3. Caracterização dos alunos da escola	75
4.4. Caracterização dos alunos entrevistados	77
5. Fontes de evidência	79
5.1. Técnicas baseadas na observação	79
5.2. Técnicas baseadas na conversação	80
5.3. Análise de documentos	82
5.4. Estratégias de investigação-acção	83
CAPÍTULO V	85
VOZES QUE (NÃO) SE ESCUTAM	85
1. A voz dos alunos vista pela instituição	86
2. A voz dos alunos na primeira pessoa	91

CAPÍTULO VI	97
VOZES QUE QUEREM SER ESCUTADAS	97
CAPÍTULO VII	104
VOZES QUE PODEM TRANSFORMAR A PRÁTICA E A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES	104
1. A voz dos alunos na prática dos professores	107
2. A voz dos alunos na formação dos professores	115
CONCLUSÃO	120
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	122
REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS	133

INTRODUÇÃO¹

Desde que soube que a formação de professores seria tema central da dissertação de mestrado, entusiasmei-me com a ideia de a analisar numa perspectiva em que os alunos tivessem um papel central. Mas ainda não sabia qual.

No entanto, numa segunda fase, aquilo que me tinha parecido uma ideia brilhante foi-se esvaziando, gradualmente, perdendo o brilho inicial. Foram duas as razões para esta desilusão: por um lado, as primeiras relações que estabeleci entre a formação dos professores e os alunos pareceram-me demasiado banais e, por outro, quando tidas como interessantes, não resistiam ao teste bibliográfico, pois rapidamente constatava que já estavam sobejamente tratadas.

Foi numa terceira fase que me assaltou a ideia de que temos desprezado as opiniões dos nossos alunos tantas vezes e sobre temas tão interessantes, simplesmente porque não estamos sensibilizados para os ouvir nem lhes oferecemos espaços e momentos propícios para que o façam. Pus, assim, de parte a ambição de conceber um trabalho objectivo, assente em certezas, e abandonei a ideia de um contributo dos alunos para a formação de professores com base em relações causa e efeito.

Novo teste bibliográfico e apenas uma certeza: na literatura já havia uma expressão consagrada para designar a ideia de participação dos alunos através da manifestação da sua opinião: “voz dos alunos”. Quanto ao resto muito pouco, apenas um ou outro autor que se queixava da falta de estudos, em Portugal, sobre este tema e a constatação de que os alunos têm sido sistematicamente postos à margem de qualquer decisão sobre a escola, embora sempre se argumente que é tudo feito no interesse deles. Havia, ainda, quem alertasse para a força em potência que a sua voz continha para transformar a escola, caso fosse considerada. Mas quanto à relação com a formação e práticas dos professores, praticamente nada.

Aproveitando a ideia de “potencial transformador” cheguei à definição do meu tema e parti à descoberta: encontrei um veio na literatura anglo-saxónica e uma fonte de inspiração nos meus alunos. Tinha encontrado o caminho a seguir, mas intuía que estava ainda repleto de escolhos.

¹ Por estar mais familiarizado com ela, esta dissertação está escrita de acordo com a antiga ortografia.

O trabalho que se segue é o resultado do seu desbravamento, procurando submeter a apetência alegórica, como se tem visto, ao rigor da linguagem e da estrutura próprias dos trabalhos académicos, mas recaindo aqui e ali, como se verá.

Ao longo de toda a exposição, nota-se uma certa tensão e desconfiança entre dois blocos que teriam muito a ganhar em colaborar, mas que têm persistido em manter um relacionamento mais conflitual do que pacífico: os professores e os alunos. É entre os dois que se situa o âmago deste trabalho: a formação de professores.

Um dos focos de interesse desta investigação estará no enquadramento que lhe é dado: mais do que uma formação vista exclusivamente na perspectiva dos docentes, como se tem feito nas últimas décadas, procuram-se implicações positivas que o envolvimento activo dos alunos trará a essa mesma formação. Está, evidentemente, subjacente a ideia de que ambos os grupos terão muito a ganhar com a promoção dos alunos a co-formadores dos professores e a construtores da escola, pondo-se, desta forma, termo ao estatuto que têm desempenhado de meros receptores de informação e cumpridores de deliberações impostas de cima para baixo.

Está dividido em duas partes: fundamentação teórica, a primeira, e investigação empírica, a segunda.

A primeira parte tem três capítulos – os dois primeiros centram-se nos professores, o terceiro nos alunos – estruturados segundo o seguinte encadeamento lógico: os professores enfrentam grandes constrangimentos no exercício diário da sua profissão, a formação que lhes tem sido oferecida tem evoluído, mas não tem respondido às necessidades que experimentam na sua actividade, a voz dos alunos poderá ser, segundo vários autores, a energia renovadora da escola, em geral, e da actividade dos professores, em particular.

O tom do discurso inicial é pesado, sombrio, transmitindo o estado de espírito dos professores, mais obrigados a cumprir imposições superiores do que a partilhar livremente conhecimentos e valores com os seus alunos. Ainda assim, percebe-se que, por vezes, têm a força e a sagacidade para encontrarem a redenção na liberdade do seu espírito: “Não há machado que corte / a raiz ao pensamento” (Carlos de Oliveira, 1995). As semelhanças com a figura de Sísifo são por demais evidentes.

No segundo capítulo, o tom é mais neutro, adequado à apresentação de uma visão objectiva da história recente da formação de professores, em Portugal, e à

enumeração dos aspectos mais importantes para a sua renovação, na óptica de vários autores. Mas, apesar de tantas certezas, conclui-se que uma coisa é o que se escreve, outra, mais difícil, concretizá-lo.

O terceiro capítulo é, essencialmente, uma revisão bibliográfica do importante papel que a voz dos alunos pode desempenhar nas escolas e os contributos que pode trazer à actividade docente, a vários níveis. Mas vai um pouco mais longe, ao alertar para algumas contradições entre a legislação e a realidade e ao enumerar algumas dificuldades que podem encontrar-se na auscultação daquela voz nas escolas.

A segunda parte abre com um capítulo, o quarto, sobre a definição da metodologia: etnográfica, de cariz qualitativa, e baseada num estudo de caso, a escola Básica e Secundária do Porto Santo.

Os dois capítulos seguintes debruçam-se quase em exclusivo sobre o relevo atribuído à voz dos alunos na Escola Básica e Secundária do Porto Santo: o quinto constata que a instituição tem desprezado essa voz e que os alunos reconhecem esse desinteresse; no sexto, ouvimos os alunos a reafirmar que querem ser escutados, porque isso contribuirá para a melhoria da escola, quer em termos do bem-estar geral, quer das aprendizagens.

No último capítulo, o sétimo, através do confronto das opiniões dos alunos e da literatura, conclui-se que é imperioso atender à participação dos alunos, porque poderá incrementar melhores práticas dos professores e o desenvolvimento de uma formação docente mais direccionada para as necessidades e problemas da escola hodierna.

A conclusão é uma nota de esperança para professores e alunos, em contraponto com o pessimismo latente do capítulo inicial, embora não ofusque os combates que terão de ser travados para que, na escola, uns e outros se sintam realizados.

Em termos pessoais, tratou-se de uma viagem por um mundo novo que me obrigou a rever posições e a convencer-me de que se impõe uma mudança na minha concepção do papel do professor, agora que inicio a segunda metade da minha carreira docente. Mas, por agora, é apenas um novo projecto de vida que ensaia os primeiros passos.

CAPÍTULO I

Ser professor hoje

“Ignorava então que também acontece aos professores experimentar esta sensação de prisão perpétua: repetir indefinidamente as mesmas lições perante turmas semelhantes, soçobrar sob o fardo quotidiano dos testes (impossível imaginar Sísifo feliz carregado de testes!), eu não sabia que a monotonia é a primeira razão que os professores invocam quando decidem abandonar a profissão, não podia imaginar que alguns deles sofrem por continuarem sentados na mesma cadeira, enquanto os alunos se sucedem.”

(Pennac, 2009: 52)

1. Debaixo de pressão

Ser professor hoje é difícil porque a sociedade espera muito dele, mas, em contrapartida, não está disposta a compensá-lo de forma proporcional ao que dele exige, quer em termos económicos, quer em termos de reconhecimento social.

Na verdade, se, por um lado, são frequentes as manifestações públicas (de jornalistas, cronistas, políticos, cidadãos comuns entrevistados pelos *media*) de desprestígio e, até, de difamação, considerando-os preguiçosos, incompetentes, arrebanhados por interesses partidários:

“Eles aí estão ‘em estágio’. Faz-me lembrar os hooligans quando há uma disputa futebolística em causa. Chegaram pela manhã em autocarros vindos de todo o país, alugados pelo Partido Comunista. [...]

Confesso que tenho vergonha destes pseudoprofessores que trabalham pouco, ensinam menos, não aceitam avaliações e transformaram-se em soldados do Partido Comunista, para todo o serviço...”

(Emídio Rangel, citado por Luís Lobo in *Jornal da Fenprof*: 29)

por outro, a sociedade, em geral, e os pais, em particular, exigem tudo dele: que ensine, que eduque, que oriente, que aconselhe, que civilize, que humanize, ou seja, que o professor assuma a total responsabilidade de operar aquilo a que os antropólogos chamam, segundo Savater (2006: 30), *neotenia* das crianças e dos jovens, fazendo deles verdadeiros seres humanos:

“A nossa humanidade biológica necessita de uma confirmação posterior, de qualquer coisa como um segundo nascimento em que, por meio do nosso próprio esforço e da relação com os outros humanos, se confirme definitivamente o primeiro. É necessário nascer para se ser humano, mas só chegamos a sê-lo plenamente quando os outros nos contagiam a sua humanidade a propósito... e com a nossa cumplicidade.”

Evidentemente que o professor não pode deixar de assumir a sua enorme responsabilidade neste processo, mas ele é apenas um entre muitos agentes com essa responsabilidade. Mais, o professor está muitas vezes manietado na sua acção, esbarra nas limitações que lhe são impostas por aqueles que tanto lhe exigem e que tanto

esperam da sua missão. Ora, esses condicionalismos são, quase sempre, os responsáveis principais dos poucos resultados concretos do seu esforço. Mas, como disse Bertrand Russell (2000: 84-85):

“ [...] os professores não podem ser censurados por esta situação pois não são livres de ensinar como querem. São eles quem mais intimamente conhece as necessidades dos jovens. São eles que, por intermédio de um contacto diário acabam por cuidar dos jovens. Mas não são eles que decidem o que deve ser ensinado ou quais os métodos de ensino a adoptar. Nesse sentido, a profissão de professor deveria ter muito maior liberdade. Deveria haver mais oportunidade de autodeterminação, mais independência face à interferência dos burocratas e dos fanáticos.”

Infelizmente, tal independência não existe na prática, ao contrário do que é dado a entender nos discursos políticos sobre a escola, em que se fala de “autonomia na sala de aula”. Na verdade, em contexto de sala de aula, o professor está só e pode conduzi-la da forma que julgar mais apropriada, mas o que se lhe impõe como incontornável – um sistema curricular muito prescritivo que, contrariamente às boas intenções que apregoa, agrilhoa completamente o professor - condiciona todo o seu trabalho. Assim, “a sua função já não é ensinar aquilo que considera ser seu dever ensinar mas incutir crenças e pressupostos cuja finalidade é estabelecida por aqueles que lhe dão emprego” (ibidem: 71).

No entanto o professor responsável e de espírito livre está ciente de que “o sentimento de independência intelectual é essencial ao adequado preenchimento das funções de professor” (ibidem: 72), pelo que saberá evitar ser transformado “num servidor civil, obrigado a cumprir ordens de homens que não têm os seus conhecimentos, que não possuem qualquer experiência de relação com a juventude e cuja única atitude face à educação é a de propagandistas” (ibidem: 73).

O professor está, pois, constantemente submetido a este dilema: quer conhecer bem os seus alunos, busca o que em cada momento concreto deveria ser o caminho a seguir com aqueles seres em desenvolvimento, mas vê-se pressionado por forças externas que lhe pedem que trabalhe como se diante de si tivesse seres humanos ideais em abstracto para os quais foi desenhado e prescrito um certo currículo. Não é, por isso, fácil ao professor libertar-se do colete-de-forças que é obrigado a vestir no início de cada ano lectivo. Se não, vejamos: nos nono, décimo primeiro e décimo segundo anos, os alunos são submetidos a exames cruciais para a sua progressão académica, pelo que

seria impensável nestes anos os programas não serem cumpridos escrupulosamente, sob pena da credibilidade profissional ficar abalada indelevelmente. Nos sétimo, oitavo e décimo anos, parece haver mais liberdade na gestão dos programas. No entanto isso é apenas aparente, porque mensalmente, no mínimo, o professor tem de dar conta ao seu grupo disciplinar do ponto de situação do cumprimento, ou não, da planificação anual. Cabe ao delegado transmitir essa informação ao conselho pedagógico. Para além disso, no final de cada ano lectivo, o professor tem de preencher um questionário pormenorizado sobre os diversos itens leccionados. Por fim, todos os atrasos e incumprimentos ficam registados em acta de grupo que será entregue na direcção da escola. Esta “prestação de contas”, tão criticada por Pinar (2007), penaliza duplamente os professores: por um lado, despromove-os “de académicos e intelectuais a técnicos ao serviço do Estado” (ibidem: 19) e, por outro, torna-os “em vez dos alunos e dos seus pais, responsáveis pelo aproveitamento escolar dos alunos” (ibidem: 22).

O professor vê-se, por isso, confrontado diariamente com o desafio titânico de conjugar a instrução e a educação dos seus alunos com o manifesto desinteresse destes pelos conteúdos temáticos do currículo. A isto deve-se acrescentar a impaciência que os impede de encetar o percurso moroso e exigente que permite alcançar o progresso e, conseqüente, sucesso. Embalam, então, num processo comportamental impeditivo de desenvolverem uma aprendizagem tranquila e recompensadora. Não direi nada de novo se afirmar que tais atitudes se justificam pela cultura de hedonismo desenvolvida pela família e pelos grupos de amigos. Ora, isso choca, claramente, com o espírito estóico tantas vezes necessário à aprendizagem e ao desenvolvimento pessoal, mas é perfeitamente justificável e compreensivo se nos conseguirmos afastar da visão tradicional do sucesso escolar: obsessão pelos resultados alcançados através da memorização de conteúdos e sua descarga nos testes de avaliação. Na verdade, este tipo de sucesso, se não perdeu o seu encanto para as famílias, perdeu-o quase por completo para os alunos. O seu desinteresse é a manifestação de que “sem liberdade intelectual, a educação acaba” (ibidem: 31) e de que os alunos já não aceitam ser “endoutrinados, forçados a aprender o que os fazedores de testes declaram ser importante” (ibidem, 31). É a falência do modelo totalmente imposto.

Estas dificuldades permitem-nos concluir que a missão de professor não é para qualquer um, nem pode ser encarada como uma mera saída profissional. Só deve ser

professor quem for suficientemente temerário para enfrentar o *statu quo* social, a fim de tentar fazer despontar os valores em que acredita e, por outro lado, por quem se julgar preparado para sofrer consequências nefastas quer a nível físico quer psicológico, como refere Savater (2006: 25-26):

“ [...] quero dizer com isto que a educação é valiosa e válida, mas também que é um acto de coragem, um passo em frente da valentia humana. Os cobardes e os timoratos, é favor absterem-se. O mal é que todos temos medos e receios, todos sentimos desânimo e impotência e, por, isso, a profissão de professor ou mestre – no mais amplo sentido deste nobre termo que é também o seu sentido mais humilde – é a tarefa mais exposta a quebras psicológicas, a depressões, a uma fadiga desalentada e acompanhada pela impressão de se sofrer de abandono numa sociedade exigente, mas desorientada.”

Estes desafio, sofrimento, abandono e contínuo recomeço lembram-me a figura de Sísifo castigado pelos deuses com um trabalho incessante e sem sentido.

Será o professor o Sísifo dos nossos dias? Para responder a esta questão será melhor analisar essa figura mitológica à luz da tradição e da visão de Albert Camus.

2. Sísifo

2.1 Sísifo mitológico

“A lenda de Sísifo abrange vários episódios, cada um dos quais é a história de uma astúcia” (Grimal, 1999: 422).

Ao contrário de outras figuras mitológicas, que apresentam uma acção linear mais ou menos uniforme, Sísifo surge como o responsável de várias acções, sendo o centro de uma trama densa que envolve vários deuses em simultâneo. No entanto alguns elementos são constantes, como a astúcia, a ofensa aos deuses e a condenação a um castigo absurdo porque sempre inacabado.

Antes de ser condenado, Sísifo não só provou a superioridade da sua astúcia com os homens que o desafiaram como não temeu lutar de igual para igual com os deuses: denunciou o disfarce de Zeus, senhor dos deuses, durante um rapto, enganou e aprisionou Tânatos, deus da morte, desentendeu-se com Hades, deus da morada dos mortos, e com Ares, deus da guerra. Acabou por escapar aos castigos durante a sua vida, mas, quando morre de velhice, desencadeia a cólera e a vingança do Olimpo. Tanta astúcia e rebeldia eram merecedoras de uma punição única e exemplar, por isso os deuses condenaram-no a empurrar uma pedra redonda até ao alto de um monte, mas, sempre que estava prestes a atingir o seu cume, a pedra voltava a rolar pela encosta até ao ponto de partida.

Para compreendermos a missão do professor nos nossos dias, deixo de lado as peripécias astuciosas que terão preenchido a vida deste desafiador compulsivo. Interessa-me, sim, a sua atitude temerária e a forma como encarou e executou o seu castigo. Mas aqui já estou a seguir o pensamento de Albert Camus.

2.2 O Sísifo de Albert Camus

“Não há destino que não se transcenda pelo desprezo” Albert Camus (s/d:149).

Reflectindo sobre o sentido da vida e tentando entender o suicídio, Camus acaba por desenvolver uma teoria do absurdo que resulta do desfasamento entre a aspiração do homem e a sua vida concreta: “Esse divórcio entre o homem e a sua vida, entre o actor e o seu cenário, é que é verdadeiramente o sentimento do absurdo” (ibidem: 16) e, mais à frente, acrescenta: “O absurdo nasce deste confronto entre o chamamento humano e o desrazoável silêncio do mundo” (ibidem:40). O homem, ser pensante, acaba por se sentir desorientado no mundo. Aliás, a sua arma mais forte, a razão, acaba por se voltar contra si próprio: “Começar a pensar é começar a ser consumido” (ibidem:15), porque o absurdo não oferece de si próprio qualquer explicação lógica, o homem vê-se confrontado constantemente com ele através da “náusea”, na definição certa de Sartre (s/d), que o consome interiormente, mas que escapa ao alcance da razão.

Sísifo é para Camus o exemplo perfeito do absurdo:

“Já todos compreenderam que Sísifo é o herói absurdo. É-o tanto pelas suas paixões como pelo seu tormento. O seu desprezo pelos deuses, o seu ódio à morte e a sua paixão pela vida valeram-lhe esse suplício indizível em que o seu ser se emprega em nada terminar. É o preço que é necessário pagar pelas paixões desta terra”.

(Camus, s/d: 148)

É a partir desta perspectiva da figura de Sísifo que as analogias com a missão do professor me parecem óbvias. Nesse sentido, o professor é também um “herói absurdo” pela sua dedicação à educação, pelo “desprezo” pelos falsos especialistas em educação que nunca ensinaram, pelo “ódio” ao desânimo e pela “paixão” pela crença de que é possível combater a ignorância que ofusca e condiciona a vida de tantos homens.

O professor está consciente de que o seu trabalho está inacabado e será sempre inacabável, mas sabe que não pode desistir, que não se pode deixar esmagar pelo peso da pedra gigante que é o sistema educativo. Cada regresso, após cada tentativa falhada, é o momento de retemperar as forças e de se mostrar superior à sua missão, como diz Camus:

“É durante este regresso, esta pausa, que Sísifo me interessa. [...] Essa hora que é como uma respiração e que regressa com tanta certeza como a desgraça, essa hora é a da consciência. Em cada um desses instantes em que ele abandona os cumes e se enterra a pouco e pouco nos covis dos deuses, Sísifo é superior ao seu destino. É mais forte do que o seu rochedo.

Se este mito é trágico, é porque o seu herói é consciente. Onde estaria, com efeito, a sua tortura se a cada passo a esperança de conseguir ajudasse? [...] Sísifo, proletário dos deuses, impotente e revoltado, conhece toda a extensão da sua miserável condição: é nela que ele pensa durante a sua descida. A clarividência que devia fazer o seu tormento consome ao mesmo tempo a sua vitória. Não há destino que não se transcenda pelo desprezo”

(ibidem: 149).

Curiosa esta concepção paradoxal do herói: as suas fraquezas transformam-se nas qualidades que lhe permitem operar a reviravolta no momento em que a destruição total parecia inevitável. A consciência da sua condição leva-o a assumi-la e a vencer os seus verdugos pelo “desprezo”, porque, se lhe podem dominar o corpo, não lhe podem aprisionar o espírito. Esta entrega voluntária e a aceitação consciente do destino libertam-no. É a mesma atitude preconizada pelo estoicismo de Ricardo Reis (2000:

121) como forma de não se deixar condicionar pelas adversidades da vida e pelas forças que lhe são superiores:

“No mundo, só comigo, me deixaram
Os deuses que dispõem.
Não posso contra eles: o que deram
Aceito sem mais nada.
Assim, o trigo baixa ao vento, e, quando
O vento cessa, ergue-se.”

Também esta parece ser a atitude saudável a adotar pelo professor condenado a recomeçar em cada aula, cada dia, cada semana, cada mês, cada trimestre, cada ano, sufocado por uma torrente de legislação, de programas e por um estatuto revisto constantemente para lhe lembrar a cada momento que, se quer encontrar a realização na sua profissão, deve desprezar tudo isso, porque obra dos “deuses”, e seguir o exemplo de Sísifo:

“Sísifo ensina a fidelidade superior que nega os deuses e levanta os rochedos. Ele também julga que tudo está bem. Esse universo enfim sem dono não lhe parece estéril nem fútil. Cada grão dessa pedra, cada estilhaço mineral dessa montanha cheia de noite, forma por si só um mundo. A própria luta para atingir os píncaros basta para encher um coração de homem. É preciso imaginar Sísifo feliz”

(Camus, s/d: 152).

3. Professor, o Sísifo dos nossos dias

“(impossível imaginar Sísifo feliz carregado de testes!), eu não sabia que a monotonia é a primeira razão que os professores invocam quando decidem abandonar a profissão, não podia imaginar que alguns deles sofrem por continuarem sentados na mesma cadeira, enquanto os alunos se sucedem.”

(Pennac, 2009: 52)

Também o professor quer ser feliz, mas não é fácil imaginá-lo nesse estado quando constata que o essencial da sua função – ensinar - é relegado para plano secundário por quem tem responsabilidades na educação. Não é fácil sentir-se realizado no ensino quem o idealizou como um belo e bonançoso mar azul, mas se vê imerso num mar de sargaços: é um sem fim de legislação; são as avaliações dos professores assentes em parâmetros obscuros; são os novos programas que - desta vez é que é! – vão tentando remediar as deficiências dos anteriores; são as constantes mudanças de escola; são os regulamentos internos e os projectos educativos das escolas, tantas vezes belos hinos de retórica, que se preocupam essencialmente com a forma, mas não com a aplicação do conteúdo; são as quase sempre estereis formações contínuas; são os planos de recuperação dos alunos que não trazem, substancialmente, nada de novo nem podem recuperar quem não quer ser recuperado, porque a escola é algo sem sentido; são as novas decisões do conselho pedagógico que contradizem as anteriores...

Mas é no meio deste turbilhão que o sufoca que o professor não só sobrevive mas até consegue a sua realização pessoal, porque faz da “luta para atingir os píncaros” o seu objectivo de vida. Mas não se julgue que aqui “os píncaros” são o topo da carreira tantas vezes badalado. Não, são antes a luta diária pela libertação do acessório, a fim de concentrar forças no essencial: no “valor de ensinar”, nas palavras de Savater (2006).

Passemos, contudo, à análise concreta de algumas daquelas amarras, para que este discurso não pareça sem fundamento.

3.1 A legislação

Muito se disse e muito mais haveria a dizer sobre a avalanche de legislação referente à educação, mas António Barreto, num artigo de 2008 do jornal “Público”, soube sintetizar bem a impotência e a frustração que atingem o professor quando se vê confrontado com esse labirinto:

“Parece que a educação está em reforma. Sempre esteve, aliás. Vinte e tal ministros da educação e quase cem secretários de Estado, em pouco mais de trinta anos, estão aí para mostrar o enorme esforço despendido no sector. Uma muito elevada percentagem do produto nacional é entregue ao departamento governamental responsável. Este incansável ministério zela por nós, está atento

aos menores sinais de mudança ou de necessidade, corrige infatigavelmente as regras e as normas.”

E, de seguida, prossegue com a transcrição da introdução de um despacho do secretário de Estado da Educação merecedor de uma leitura atenta e, na sua opinião, em voz alta. Transcrevo um excerto que me parece esclarecedor:

“O Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março, rectificado pela Declaração de Rectificação n.º 44/2004, de 25 de Maio, com as alterações introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 24/2006, de 6 de Fevereiro, rectificado pela Declaração de Rectificação n.º 23/2006, de 7 de Abril, e pelo Decreto-Lei n.º 272/2007, de 26 de Julho, assenta num princípio estruturante que se traduz na flexibilidade de escolha do percurso formativo do aluno e que se consubstancia na possibilidade de organizar de forma diversificada o percurso individual de formação em cada curso e na possibilidade de o aluno reorientar o próprio trajecto formativo entre os diferentes cursos de nível secundário.

Assim, o Despacho n.º 14387/2004 (2.ª Série), de 20 de Julho, veio estabelecer um conjunto de orientações sobre o processo de reorientação do percurso escolar do aluno, visando a mudança de curso entre os cursos criados ao abrigo do Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março, mediante recurso ao regime de permeabilidade ou ao regime de equivalência entre as disciplinas que integram os planos de estudos do curso de origem e as do curso de destino, prevendo que a atribuição de equivalências seria, posteriormente, objecto de regulamentação de acordo com tabela a aprovar por despacho ministerial.”

É apenas um caso que se ignoraria facilmente se fosse isolado. Infelizmente não é. Mas é paradigmático.

Ao longo da investigação desenvolvida para este trabalho, pude constatar que há várias áreas fulcrais da vida do professor que têm sido alvo de uma contínua renovação legislativa, nomeadamente a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), o estatuto da carreira docente, anteriormente designado estatuto dos educadores de infância e dos professores dos ensinos Básico e Secundário, e a avaliação dos professores, entre outras.

Não nego a necessidade de se procurar adequar constantemente a legislação à evolução natural da sociedade e às novas realidades que vão surgindo. O que me espanta é que esta fecundidade legislativa seja, na maioria dos casos, sentida pelos professores como algo que não vai ao encontro das verdadeiras preocupações educativas: são orientadas mais por interesses políticos do que por razões de melhoria da educação e são

sentidas quase sempre como impostas, contrariando, tantas vezes, as preocupações sentidas na prática pelos agentes educativos. Não admira, pois, que sejam excepção os professores familiarizados com as constantes alterações legislativas, sendo frequentes práticas rotineiras contrárias ao que está em vigor.

Embora não possa servir de desculpa, compreende-se que os professores se preocupem mais com as exigências práticas do dia-a-dia (preparação de aulas, elaboração e correcção de testes, planos de recuperação, conselhos de turma, redacção de actas, ...) do que acompanhar a torrente de legislação que anualmente chega às escolas sem que se possa dizer com rigor que altere o essencial.

Sem aprofundar o seu conteúdo, por falta de espaço, analisemos as principais alterações referentes a três áreas basilares da educação: a Lei de Bases do Sistema Educativo, o Estatuto da Carreira Docente e o sistema de avaliação de professores.

3.1.1 Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86, de 14 de Outubro)

A sua aprovação em 1986 constituiu um marco na educação em Portugal, pois procedeu à reforma do sistema educativo português, que ainda estava refém dos condicionalismos políticos criados pela revolução de 25 de Abril de 1974.

Teve como prioridade estabelecer “o quadro geral do sistema educativo”, Artigo 1º. Assim, entre outros factores importantes, definiu os princípios fundamentais, a organização, os objectivos de cada nível de ensino, a formação dos educadores e professores, financiamento, recursos educativos e recursos materiais. Além disso, com ele, o Estado assume-se como responsável na promoção de uma educação de qualidade para todos os cidadãos e em todo o território nacional.

No entanto esta Lei viria a ser revista em 1997 pela Lei nº 115/97, de 19 de Setembro, devido, sobretudo, à necessidade de clarificar a atribuição de graus académicos e diplomas, o que levou, evidentemente, à reorganização do processo de formação de professores, conforme refere o documento “A formação de professores no Portugal de hoje” do Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas (s/d):

“A proposta de alterações à Lei de Bases do Sistema Educativo por parte do Ministério da Educação desencadeou uma acesa polémica sobre as instituições onde deve ser realizada a

formação de professores. Esta polémica nem sempre tem sido conduzida da melhor maneira por parte dos diversos intervenientes, que muitas vezes parecem mais apostados na defesa dos seus próprios interesses do que na consideração do que é realmente mais importante para os jovens e o futuro do país. Apesar disso, esta polémica tem sido muito positiva, estimulando a discussão de problemas que, de outro modo, não seriam considerados. A iniciativa governamental, indirectamente, acabou por proporcionar uma boa oportunidade para reflectir sobre o trabalho que presentemente se faz no domínio da formação de professores nas Universidades e Escolas Superiores de Educação do sector público e privado.”

Nova reformulação viria a acontecer em 2005 com a Lei nº 49/2005, de 30 de Agosto, motivada, uma vez mais, por questões relacionadas com a formação de professores, como se pode constatar no nº 1 do Artigo 31.º:

“Os educadores de infância e os professores dos ensinos básico e secundário adquirem a qualificação profissional através de cursos superiores organizados de acordo com as necessidades do desempenho profissional no respectivo nível de educação e ensino.”

3.1.2 *Estatuto da Carreira Docente*

Mais do que a LBSE, o que tem provocado dores de cabeça e um dispêndio de energia suplementar aos professores é o Estatuto da Carreira Docente que, desde a sua aprovação em 1990 pelo Decreto-Lei nº 139-A/90, de 28 de Abril, tinha sofrido seis alterações até 2006. Mas as peripécias dos últimos anos provocaram uma produção legislativa extraordinária nesta matéria: quatro novas alterações em menos de quatro anos!

1ª alteração: Decreto-Lei nºs 105/97, de 29 de Abril;

2ª alteração: Decreto-Lei nº 1/98, de 2 de Janeiro;

3ª alteração: Decreto-Lei nº 35/2003, de 17 de Fevereiro;

4ª alteração: Decreto-Lei nº 121/2005, de 26 de Julho;

5ª alteração: Decreto-Lei nº 229/2005, de 29 de Dezembro;

6ª alteração: Decreto-Lei nº 224/2006, de 13 de Novembro;

7ª alteração: Decreto-Lei nº 15/2007, de 19 de Janeiro;

8ª alteração: Decreto-Lei nº 35/2007, de 15 de Fevereiro;

9ª alteração: Decreto-Lei nº 270/2009, de 30 de Setembro;

10ª alteração: Decreto-Lei nº 75/2010, de 23 de Junho.

Recorde-se que o estatuto original veio revogar uma série de decretos publicados entre 1947 e 1987 e a Lei 103/88, de 27 de Agosto, como é referido no seu Artigo 6º.

(Dado que o denominado Estatuto da Carreira Docente da RAM pouco ou nada tem de original, tendo-se limitado a Secretaria Regional da Educação a copiar o que se passou a nível nacional, o que lhe tem provocado vários dissabores, prescindindo, aqui, de apresentar a sua triste história que culminou com a sua aprovação pelo Decreto Legislativo Regional nº 17/2010/R, de 18 de Agosto passado.)

Não pretendo com isto negar a necessidade de um estatuto fundamentado e sempre adaptado às novas circunstâncias criadas pela evolução da escola e da sociedade. No entanto, ao contrário do espírito da lei, que fala sempre em dignificação, as actualizações efectuadas a partir de 2003 – momento a partir do qual as preocupações economicistas se sobrepuseram a todas as outras – têm contribuído para a desestabilização das escolas e para a degradação do acto nobre que é educar. Pelo contrário, o estatuto original, criado pelo Decreto-Lei nº 139-A/90, de 28 de Abril, contribuiu para a dignificação do professor, como se depreende da sua introdução, onde se dizia ser necessário determinar “os direitos e deveres específicos do pessoal docente, que decorrem basicamente de este se encontrar ao serviço das crianças e dos jovens”.

Mas o pior aconteceu com o Estatuto aprovado em 2007 pelo Decreto-Lei nº 15/2007, de 19 de Janeiro, que marca uma viragem não só no conteúdo – dividir para reinar, através da fractura da carreira em dois grupos distintos: os professores titulares, os de primeira, e os outros, os de segunda categoria, baseada em critérios burocráticos – mas também na forma: a imposição da vontade política contra a razão dos professores. A partir desse momento é que o professor, verdadeiro Sísifo da educação, sentiu que o seu rochedo estava mais pesado do que nunca e, por vezes, ponderou deixar-se vencer pelo cansaço. Mas não, uma vez mais, resolveu não se render, levantou-se e recomeçou. Assim, se libertou pela resistência e entrega à sua missão.

Não quero com esta argumentação dizer que os políticos são os vilões e os professores os heróis. Não, a minha visão é outra: os professores são os grandes culpados da desconsideração e do descrédito a que são votados hoje, porque, numa perspectiva interesseira e cega de conservação a todo o custo das regalias que foram

conquistando, permitiram o nivelamento por baixo da classe docente, onde os competentes não obtinham outro reconhecimento senão a satisfação pessoal de ver o seu esforço frutificar através dos seus alunos. Esses professores é que foram os verdadeiros sísifos da educação, porque não só tiveram que carregar o peso dos caprichos legislativos, volúveis consoante os interesses políticos, mas também com a injustiça de uma carreira em que todos eram considerados iguais independentemente do seu envolvimento pessoal e profissional.

Mas aqui já estou a abordar uma outra questão da vida docente: a avaliação. Pela sua importância intrínseca e pelas implicações que tem na vida dos professores, merece uma referência destacada, ainda que sucinta.

3.1.3 A avaliação de professores

Ao contrário do que fiz com o Estatuto, deixo o que se está a passar a nível nacional, embora muito houvesse a dizer sobre a revogação e não revogação do modelo de avaliação, e centro-me no que se está a passar a nível regional. Contudo esta seria matéria suficiente para ocupar toda a minha dissertação, mas apresento esta questão por me parecer tão escandalosa que me sinto obrigado a referi-la não só aqui, mas em todos os lugares em que me for possível. Ela é a prova de que o professor a exercer a sua actividade na RAM tem de ser “superior ao seu destino” e “mais forte do que o seu rochedo.” (A. Camus, s/d: 149). Se assim não fosse, tinha nesta avaliação, que lhe foi aplicada retroactivamente desde 2008, razões mais do que suficientes para se render e dizer aos “deuses” que já não aguenta o castigo que lhe destinaram.

Para não falar abstractamente, passo a concretizar: pela Portaria Regional nº 165-A/2008, de 7 de Outubro de 2008, o Governo Regional criou um problema aos professores, já que o “Bom” administrativo atribuído não produzia efeitos em termos de progressão na carreira por não respeitar o princípio fundamental previsto no Estatuto de que todos teriam que ser avaliados efectivamente. Assim, nenhum professor a exercer na RAM pôde progredir entre Janeiro de 2008 e Janeiro de 2011.

Entretanto, foram surgindo várias propostas e discussões na Assembleia Legislativa Regional até que, no artigo 4º, ou seja, nas disposições transitórias do supra citado Decreto Legislativo Regional nº 17/2010/R, de 18 de Agosto passado, é definida

uma “avaliação extraordinária dos docentes” que “assenta numa ponderação do currículo profissional”. Mais tarde, chega às escolas um documento da Direcção Regional da Administração Educativa para operacionalizar e definir em que consiste aquela “ponderação curricular”. Ora, o que se constatou foi que não havia um único parâmetro que valorizasse o trabalho docente efectivo. Pelo contrário, eram sobrevalorizados os cargos políticos - metaforicamente apelidados de “cargos de reconhecido interesse público” -, administrativos, sindicais e de gestão, a publicação de obras, a frequência de acções de formação e as habilitações superiores, como mestrados e doutoramento, que já havia produzido efeitos significativos na progressão da carreira, aquando da sua conclusão.

Esta “ponderação curricular”, certamente pensada para beneficiar “os pegadores”, na feliz definição do Padre António Vieira (1986: 84), do sistema político, permitiu que indivíduos que não leccionam há vários anos, muitos deles há mais de dez, fossem considerados “excelentes” docentes, furtando-se, dessa forma, a uma avaliação rigorosa das actividades que exerceram realmente ao longo desses anos em que estiveram longe da escola. Sorte diferente tiveram todos os professores que exerceram na prática o seu múnus, que, salvo se tivessem publicado algo ou obtido anteriormente os títulos de mestre ou doutor, não foram, na melhor das hipóteses, além do “Muito Bom”.

Com a classificação de “Excelente” os primeiros obtiveram a bonificação de um ano na progressão na carreira, aproximando-se dos seus “deuses” e afastando-se dos miseráveis sísifos.

Para que não restem dúvidas, deixo bem claro que sou, totalmente, a favor de uma avaliação de professores rigorosa e, se possível, externa e esta minha posição remonta ao início da minha vida profissional como docente, ou seja, a 1991, muito antes de se pôr em causa a não-avaliação dos relatórios.

3.2 A *moira* sisífica do professor de Português

Parece-me pertinente deixar, agora, o geral e analisar em concreto a situação do professor de Português, que me diz directamente respeito e que conheço melhor. No

entanto não esqueço que o que se passa na minha área se passa também nas outras, apenas com diferentes cambiantes.

O aspecto que destaco em primeiro lugar é a renovação infundável dos programas, apresentados sempre como perfeitos, como definitivos, sempre novos, mas que, quando postos em prática, se revelam mais do mesmo. Neste momento, está-se a preparar a entrada em vigor dos novos programas de Português do Ensino Básico, o que acontecerá no próximo ano lectivo. De seguida, há-de chegar nova mudança dos programas do Secundário. Mas não podemos esquecer que em 2001 (10º ano) e 2002 (11º e 12º anos) foram homologados os actuais programas do Ensino Secundário, que entraram em vigor nos anos seguintes. Ou seja, o professor de Português tem estado constantemente sujeito a readaptações, já que tem que conhecer, obviamente, todos os níveis que pode leccionar.

Infelizmente, a situação actual é bem mais complexa, porque “os deuses” resolveram aumentar a carga colocando dois pesos suplementares no seu rochedo: a nova Terminologia Linguística para o Ensino Básico e Secundário (TLEBS), denominada *Dicionário Terminológico* a partir de 2008, e o Acordo Ortográfico.

Não pretendo aqui questionar a necessidade de se proceder a mudanças nas áreas a que se referem os dois documentos. O que aqui contesto é a gestão caótica, claramente sisífrica, dos dois processos, o que tem causado uma desorientação completa a toda a comunidade escolar, até aos mais informados e interessados, levando-os ao desespero, com consequentes reflexos no seu trabalho.

A TLEBS surge com óptimos objectivos: proceder às actualizações científicas e pedagógicas da Nomenclatura Gramatical Portuguesa – aprovada pela Portaria n.º 22 664, de 28 de Abril de 1967 – que ainda se encontrava em vigor aquando da sua homologação em 2004, pela Portaria n.º 1488/2004, de 24 de Dezembro. No entanto a sua aplicação nas escolas, inicialmente a título experimental, viria a provocar um autêntico sobressalto. O que se seguiu foi completamente apocalíptico: avanços, recuos, informações contraditórias por parte do Ministério da Educação, umas escolas a aplicá-la, outras dizendo que não estava em vigor, especialistas pró e contra, manuais a apregoar pomposamente “de acordo com a TLEBS”, novas edições de gramáticas apregoando o mesmo, alunos perdidos, exames a admitir duas nomenclaturas.

De repente, em 2007, surge a sua suspensão para o ensino básico, pela Portaria nº 476/2007 de 18 de Abril, até ao ano escolar de 2010-2011. Mais tarde, seria adiada a sua entrada em vigor para o ano lectivo 2011-2012 com os novos programas. Mas no ensino secundário nunca foi suspensa. Esta disparidade tem causado graves perturbações no ensino e na aprendizagem dos fundamentos da Língua Portuguesa na passagem do 3º ciclo para o secundário. Entretanto, foi publicado o *Dicionário Terminológico* em 2008, que se espera que seja para ficar algum tempo. Aguarda-se agora a sua entrada em vigor no próximo ano lectivo com os novos programas e novos manuais para o ensino básico.

O futuro não se augura tranquilo, até porque a aplicação do Acordo Ortográfico nas escolas, tal como acontece em muitos outros sectores da sociedade portuguesa, encontrará muitas resistências não só dos professores de Português mas também de outros que afirmam peremptoriamente que nunca o respeitarão. Na verdade, desde a sua aprovação, que remonta a 16 de Dezembro de 1990, só não provocou disputas acérrimas durante os vários anos em que esteve esquecido.

Não pretendo aqui tomar qualquer posição quanto à pertinência ou não da sua aplicação nas escolas, até porque, como professor de Português, considero a ortografia um aspecto menor quando comparado com outros aspectos que considero muito mais importantes para a estruturação do pensamento dos alunos e de mais difícil resolução: a interpretação e compreensão de diversos tipos de informação, a estruturação do pensamento, a distinção entre o acessório e o essencial, a organização do discurso quer escrito quer oral, a descoberta e fruição do prazer de conhecer ... no entanto não posso deixar de constatar que esta entrada em vigor constituirá certamente mais uma carga pesada que o professor-sísifo terá de carregar, uma vez mais não por culpa própria, mas por culpa dos “deuses”.

3.3 Outros rochedos, novos recomeços

Poderia referir muitas outras circunstâncias que obrigam o professor a recomeçar continuamente, mas, dado o carácter introdutório deste capítulo, limito-me a enumerá-las: a instabilidade profissional, que obriga a uma adaptação constante a novas escolas,

novos alunos, novos grupos de trabalho, novas direcções e novos regulamentos internos; a preparação diária das aulas, para que, da adequação do programa aos alunos concretos, surjam avanços na aprendizagem; a avaliação pertinente de cada actividade ou teste realizados para que se ultrapassem lacunas; a avaliação responsável e pertinente do final de cada período escolar, na esperança de que o que vem a seguir será sempre melhor; a avaliação anual, que, mais do que fazer justiça, como justiceiramente se apregoa tantas vezes, procura abrir novos horizontes para o futuro. Não esqueçamos, ainda, o recomeço esperançoso de cada ano lectivo com novos alunos – desta vez é que vai correr tudo bem! –, novos níveis de ensino, novos colegas e, sobretudo, uma inesgotável vontade de fazer mais e melhor.

Há, ainda, um aspecto da vida dos docentes a que pretendo dar um destaque especial, porque pode ter um papel fundamental para que o professor não se deixe esmagar pelos “rochedos” que tem de carregar e porque é central nesta minha dissertação: a formação contínua – sentida por muitos como uma obrigação e não como uma necessidade de acompanhamento da evolução permanente da Educação.

Também aqui é preciso saber dar a volta ao destino e adoptar a sabedoria transcendente do Sísifo camusiano, sob pena de se soçobrar definitivamente e deixar que o peso da frustração arrase definitivamente a confiança numa formação que contribua cabalmente para a melhoria da acção docente. Na verdade, o professor parte para as actividades formativas com enormes expectativas, mas acaba, quase sempre, por delas sair com a sensação de que se tratou de perda de tempo e de energia.

CAPÍTULO II

A formação de professores

“Muitos programas de formação contínua têm-se revelado inúteis, servindo apenas para complicar um quotidiano docente já de si fortemente exigente. É necessário recusar o consumismo de cursos, seminários e acções que caracteriza o actual “mercado da formação” sempre alimentado por um sentimento de “desactualização” dos professores. A única saída possível é o investimento na construção de redes de trabalho colectivo que sejam o suporte de práticas de formação baseadas na partilha e no diálogo profissional.”

(Nóvoa, 2009: 23)

1. Resenha histórica

A escola tem sofrido grandes mudanças nas últimas décadas numa tentativa de se adaptar à “complexidade da sociedade” (Oliveira-Formosinho, 2002:10). Assim, de uma escola de elites, passou-se para uma escola de massas, assumindo a escola o desafio de promover o sucesso de todos os alunos e esperando a sociedade que esse desiderato fosse alcançado. Todavia a realidade revelou-se mais complexa do que as ideologias igualitárias proclamavam, porque a escola não estava estruturalmente organizada para responder a tão alto anseio.

É neste contexto que a formação de professores emerge como um problema central a resolver. Daí que, a partir das décadas de 70 e 80, o país tenha dado muita atenção ao processo de formação de docentes. Em simultâneo, vai-se formando, primeiro, e fortalecendo, depois, a consciência de grupo profissional entre os professores. Mas esta é uma questão que ultrapassa o âmbito deste trabalho.

Naquele período, a universidade surgiu como a instituição capaz de responder à exigência de formar professores habilitados a satisfazer as necessidades da sociedade. Formosinho (2009b) fala do “processo de universitarização da formação de professores” que percorreu toda a Europa naquelas décadas. No entanto a universidade não promoveu a formação mais adequada para a prática docente, dado que se preocupou mais com os seus próprios interesses do que com a profissão que os seus alunos iriam desempenhar após concluírem os seus cursos. Por isso, são muitas as vozes críticas que se têm levantado contra a formação promovida. Formosinho (2009b) aponta grandes falhas neste “processo de academização”, como a valorização excessiva da componente intelectual, teórica, afastamento das preocupações pragmáticas dos contextos de trabalho, o que não contribuiu para o desenvolvimento duma “pedagogia da autonomia e cooperação”, concluindo que “o processo de academização da formação de professores não é adequado à formação de profissionais para uma escola básica para todos, multicultural e inclusiva” (ibidem:74), porque promove o “isomorfismo de processos de formação” e “práticas de trabalho fragmentado” em vez de favorecer a “análise interdisciplinar e o trabalho colaborativo” (ibidem: 77).

Também Nóvoa, já em 1997, alertava para os perigos das práticas docentes assentes no trabalho individual que isolava o professor de tudo o que o rodeava e fazia dele um mero transmissor de conhecimentos teóricos alheios à essência da sua profissão

(Nóvoa, 1997: 26-27). De igual modo, denunciou Esteve esta academização por apenas pretender “fazer investigadores especializados” (Esteve, 1995: 100) que nunca tinham pensado em ser professores, pelo que sofriam “choques com a realidade” ao chegar às escolas (Esteve, 1995: 100, citando Veenman).

Os estágios da formação inicial bem tentaram reduzir ou até anular estes choques, mas não atingiram na plenitude o seu intento, embora tenham constituído uma etapa fundamental na transição da formação teórica das universidades para a prática concreta nas escolas. No entanto fomentaram, muitas vezes, “uma visão idealizada do ensino que não corresponde à situação real da prática quotidiana” (Esteve, 1995: 109).

Foi a consciência deste desajustamento, aliado a outros factores inerentes à carreira docente, que fez explodir a formação contínua na década de 90. Mas também esta, porque tendo sido sentida mais como uma imposição do exterior do que como uma necessidade endógena ao crescimento profissional e pessoal, viria a ser acusada de não corresponder às necessidades dos professores por “excessiva formatação de processos, de exterioridade, de formatação bancária e de dissociação dos tempos de formação e dos tempos de trabalho” (Formosinho e Machado, 2009: 154). Ou seja, era uma formação que condicionava “a progressão na carreira docente à frequência de acções de formação” (ibidem: 148). Também Ferreira critica o cariz “formal-legal” que caracteriza a formação das duas últimas décadas e o seu fundamento racional e académico contrários “à própria essência da educação e formação” (Ferreira, 2009b: 201), tendo isto levado a que os professores se perdessem com questões que não eram essenciais à sua prática docente, em vez de concentrarem as forças na sua melhoria. É por isso que Oliveira-Formosinho constata que à escola portuguesa “restou pouco tempo e vontade para pensar em mecanismos estruturais e processos de apoio ao desenvolvimento profissional de professores, pensados a partir do contexto de trabalho” (Oliveira-Formosinho, 2002: 12), pelo que, num outro texto, denunciará a “falta de relevância dos formatos praticados de formação contínua” (ibidem, 2009: 236-237).

2. Em busca de um novo paradigma

Ora, tantas críticas poder-nos-iam fazer concluir que a formação contínua não faz qualquer falta aos professores. Nada mais errado. Na verdade, ela continua a ser “uma dimensão estruturante da mudança e melhoria das práticas e, por consequência, dos sistemas de educação e formação” (Veiga Simão, Flores, Morgado, Forte e Almeida, 2009: 63). O que acontece é que estamos, há já alguns anos, numa fase de transição em que, por um lado, temos plenamente consciência de que a formação contínua é fundamental, mas, por outro, constatamos que o caminho percorrido nessa área não tem sido o melhor, tornando-se, por isso, imperioso procurar novos modelos, novos métodos e formas de colmatar as deficiências anteriores. Só que, infelizmente, não estamos num campo objectivo em que determinados processos produzem os resultados expectáveis. Na formação, é necessário tempo para se procurar, testar, reflectir e voltar a experimentar, perseguindo-se um modelo perfeito que se sabe de antemão ser inalcançável.

A constatação da inevitabilidade de se mudar de paradigma de formação vem sendo assinalada há vários anos por diversos autores: António Nóvoa já dizia em 1997 que se devia ir criando “progressivamente uma nova *cultura da formação de professores*” (Nóvoa, 1997: 30) e Alarcão e Tavares referem que para que as escolas mudem verdadeiramente, os professores têm que se adaptar “às novas exigências da formação e da educação, do ensino e da aprendizagem” (Alarcão e Tavares, 2003: 126). Apesar desses alertas, Oliveira-Formosinho constata que “os cursos de formação [...] estão algo desacreditados como instrumentos de desenvolvimento profissional” (Oliveira-Formosinho, 2009: 248).

Podemos, pois, concluir - adaptando a terminologia de Kuhn de que se serviu Maria do Céu Roldão para retratar a escola - que o *paradigma* da formação de professores *dominante* desde a década de 90 é já “incapaz de incorporar as *anomalias*”, pelo que se sente já um *paradigma emergente* que certamente está a desenvolver-se e se imporá nos próximos tempos (Roldão, 2001: 75).

Logicamente que esta alteração do paradigma de formação dos professores provoca, conseqüentemente, uma “reconceptualização” do conceito de supervisão (Alarcão, 2002: 218 e 231-232; idem, 2009: 119-121; Alarcão e Tavares, 2003:154; Oliveira-Formosinho, 2002:12; Tracy, 2002: 80). Mas em que consiste esta alteração

conceptual da supervisão? Segundo estes autores, a nova supervisão preocupa-se com a escola no seu todo como organização aprendente, e não apenas com os professores em formação inicial, procurando melhorá-la nas suas práticas quotidianas. Afasta-se, por isso, das preocupações da inspecção.

Estabeleço, aqui, esta ligação entre a formação e a supervisão, porque, tal como Oliveira-Formosinho (2002: 13), concebo a “supervisão como instrumento de formação, inovação e mudança”, sendo, por isso, lacunar referir as mudanças numa sem aludir às implicações na outra. Paiva (2005: 1) resumiu sabiamente esta interligação:

“Se tivermos em conta as anunciadas mudanças e as reestruturações no domínio da formação inicial de professores, sentimos que falar de supervisão de professores é hoje falar também de um tempo que, sendo ainda presente, se sente já como passado e em cujo futuro divisamos sérios motivos de receio se naquelas mudanças não forem contempladas as lições do passado.”

Não restam, pois, dúvidas de que é imperioso alterar mentalidades e repensar toda a formação de professores e sua actualização constante, papel que pode caber a uma supervisão também ela renovada. Nóvoa (2010) é contundente ao falar mesmo em revolução:

“Chegou o tempo de fazermos uma verdadeira revolução na formação de professores. O que existe é frágil. A interligação entre questões do ensino, da investigação e das práticas escolares e a participação efectiva dos profissionais na formação dos futuros professores são fundamentais para que se crie um novo modelo de formação de professores.”

3. Sinopse de ideias para a mudança de paradigma

Em que devem consistir essa “revolução” na formação de professores e a supervisão “reconceptualizada”? São várias as linhas orientadoras apontadas pelos diversos autores, parecendo haver uma grande dispersão de pareceres. Contudo, se analisarmos cuidadosamente, constatamos que existe um eixo central de ideias, comuns a quase todos, que se encontram sistematizadas em alguns estudos, como os de Marcelo García (2009), Nóvoa (2010) e em Oliveira-Formosinho (2009, citando as cinco teses

de António Nóvoa sobre a formação contínua), no que se refere à formação de professores, e em Oliveira-Formosinho (2002) e Tracy (2002), em relação às mudanças da supervisão.

Tendo estas referências por base, mas não me limitando a elas, passo a enumerar as principais características tidas como as traves mestras que devem suportar os novos modelos de formação capazes de preparar os professores para os desafios da nova escola:

- Formação permanente que se prolonga por toda a vida activa (Alarcão e Tavares, 2003; Marcelo García, 1997; Nóvoa, 1997; Oliveira-Formosinho, 2002), o que leva à valorização da noção de desenvolvimento profissional, acentuando-se o carácter contínuo e evolutivo da formação (Marcelo García, 1997 e Oliveira-Formosinho, 2009). Também por isso se fala regularmente em formação de adultos (Ferreira, 2009b; Formosinho e Machado, 2009).

- Formação em contexto, isto é, em que a práxis contribui para a produção do saber e para o crescimento profissional do professor. Desta forma, o professor passa a ser um interveniente activo da mudança ao nível de toda a escola e não apenas um mero agente transmissor de conhecimentos na sala de aula (Pérez Gómez, 1997; Neves, 2007; Nóvoa, 1997; Oliveira-Formosinho, 2002; Gimeno Sacristán, 1999). Neste sentido, são usadas outras expressões como “ecoformação”, “abordagem ecológica”, “formação centrada na escola, entre outras (Ferreira, 2009a).

- Muito ligada à anterior, é referida por quase todos os autores a necessidade de os professores desenvolverem aprendizagens pela “investigação-acção” e pela “formação-investigação” (Alarcão, 2002; Alarcão e Tavares, 2003; Cavaco, 1999; Nóvoa, 1999; Paiva, 2005; Gimeno Sacristán, 1999).

- Também existe uma grande unanimidade em considerar que, para que a prática e a investigação-acção sejam producentes, é necessário reflectir sobre elas, falando-se, então, na formação reflexiva, no seguimento dos pensamentos de Schön (1987) e de Zeichner (1993), (Alarcão, 2002; Marcelo García, 1997; Nóvoa, 1997; Paiva, 2005; Gimeno Sacristán, 1999; Shön, 1997).

- Para se evitar a individualização que caracterizou a formação anterior, os professores devem promover a aprendizagem cooperativa, colaborativa e a formação em equipa (Alarcão, 2002; Marcelo García, 1997; Gimeno Sacristán, 1999), para que cada

um contribua para o desenvolvimento dos outros e deles receba, de igual modo, ajuda, porque ninguém é senhor de todo o saber. Por isso se diz que todos devem ser formadores e formandos, em simultâneo. Alarcão (2002) chama-lhe “comunidade de aprendentes”. Ferreira (2009a) registou outras expressões que têm sido usadas por diversos autores para caracterizar a mesma situação: “co-formação”, “em parceria e em parceria”, “formação em rede”, “concepção sociocomunitária”.

- Por fim, outra ideia forte do novo modelo de formação é que ela deve considerar os professores como protagonistas da sua própria formação, para que seja sentida como uma verdadeira necessidade. Só assim se envolverão de corpo e alma e dela aproveitarão continuamente. Dois autores que têm estudado regularmente a formação de professores são unânimes quanto à importância da assumpção do protagonismo por parte dos docentes: “Os professores têm que ser protagonistas activos nas diversas fases dos processos de formação: na concepção e no acompanhamento, na regulação e na avaliação” (Nóvoa, 1997: 30) e “O professor participa na planificação, execução e avaliação da sua formação. A equipa formadora trabalha com ele e não para ele. Trata-se neste sentido de uma formação centrada no professor” (Oliveira-Formosinho, 2002: 11).

Muitos outros aspectos considerados relevantes na nova formação de professores poderiam ser apontados. No entanto acabam por se enquadrar nos que foram enumerados. Aliás, a sua apresentação individualizada fez-se apenas por simplificação metodológica, porque, a um nível mais profundo, acabam por se entrelaçar uns nos outros, como ficou implícito.

Ora, apresentadas as características que deve ter a formação de professores desta forma tão objectiva, parece que temos o remédio para a resolução dos seus problemas, bastando aplicá-lo. Nada mais ilusório, como nos alerta Nóvoa (2009: 24): “Parece que todos sabemos, e até concordamos, com o que deve ser o futuro da profissão docente. Mas temos dificuldade em dar passos concretos nesse sentido.” E as dificuldades aumentam quando sabemos que a escola, em geral, e os professores, em particular, estão tão pressionados pela sociedade e pela comunicação social. De repente, parece que qualquer cidadão é capaz de tecer considerações sobre a forma de solucionar os problemas da Educação em Portugal. Esta conjuntura é certamente adversa para se avançar na resolução dos problemas da formação docente, até porque

“O campo da formação de professores está particularmente exposto a este efeito discursivo, que é também um efeito de moda. E a moda é, como todos sabemos, a pior maneira de enfrentar os debates educativos. Os textos, as recomendações, os artigos e as teses sucedem-se a um ritmo alucinante repetindo os mesmos conceitos, as mesmas ideias, as mesmas propostas.”

(Nóvoa, 2009: 27)

Constatada a falência do modelo clássico de formação de professores e a necessidade da sua reformulação, parece-me pertinente procurar práticas de formação que procurem responder de forma inovadora às exigências da escola, em geral, e às necessidades dos professores, em particular. Assim, as relações que pretendo perceber entre as representações dos alunos e os modelos de formação que delas se possam deprender poderá ser um contributo nesse sentido.

Mas antes disso, parece-me oportuno focar o olhar no que se tem escrito sobre o papel desempenhado pela voz dos alunos, as dificuldades que tem enfrentado e os contributos que tem proporcionado às escolas.

CAPÍTULO III

A voz dos alunos

“ [...] a opinião discente continua a ser a grande ignorada nas reformas do sistema educativo!”

(Amado, 2007: 118)

“ [...] silenciar a voz do estudante é torná-lo impotente.”

(Giroux, 1997: 202)

1. O conceito “voz dos alunos”

O conceito voz dos alunos é bastante recente, tendo a sua raiz em correntes pedagógicas diversas como “os diferentes construtivismos, o interaccionismo simbólico, a sociologia da acção, a sociologia da infância, a pedagogia crítica” (Amado, 2007: 118).

Essa preocupação com as novas metodologias de aprendizagem provocou a ideia de que, nas últimas décadas, os alunos conseguiram fazer ouvir a sua voz dentro das escolas. Nada mais errado: são muito poucas as escolas onde se pode falar da existência de uma efectiva voz dos alunos. Na verdade, este conceito está muito para além dos momentos em que o professor isolado na sua sala de aula pede a opinião aos seus alunos sobre o modo de funcionamento das suas aulas. Também não se fica pelas consultas esporádicas dos órgãos de gestão sobre aspectos secundários da orgânica das escolas, nem pela recolha de sugestões, de que nunca mais se ouvirá falar, sobre aspectos a melhorar na escola. Apesar de todas estas iniciativas merecerem louvor, não são suficientes para poderem ser consideradas voz dos alunos, podendo redundar num mero conhecimento da perspectiva dos alunos, conceito mais estático do que “voz”, conceito tido por vários autores (Fletcher, s/d; Fielding, 2001; Nieto Cano e Portela Pruaño, 2008; Susinos Rada, 2009; Teixeira, 2010) como sinónimo de “participação”, o que implica acção, logo, transformação da realidade.

Sistematizando, direi, então, que a voz dos alunos significa a participação activa, permanente e global de todos os discentes com vista ao melhoramento contínuo dos estabelecimentos escolares. Ora, tal pressupõe implicações reais e generalizadas na vida das escolas, porque subentende transformação, o que não acontece com as consultas esporádicas supra mencionadas.

Vejamos algumas das mudanças mais significativas que este conceito promove. Desde logo, exige deixarmos de ver os alunos “as objects to be worked” (Levin, 2000: 165) e olhá-los como “actors to be taken seriously” (ibidem: 165). Depois, implica a criação de processos de auscultação permanente e global das opiniões dos alunos sobre todos os aspectos da vida escolar, mesmo os que têm sido considerados da responsabilidade dos professores e, até, do Ministério da Educação. Por fim, pressupõe a auscultação de todos os alunos, inclusive das vozes tantas vezes imperceptíveis

daqueles que são a face mais visível do falhanço da escola: os alunos com insucesso e os indisciplinados.

Tudo isto põe em causa, igualmente, os argumentos em que se têm fundamentado tradicionalmente as reformas educativas, concebidas pelos entendidos adultos para “o bem” dos alunos. O reconhecimento das vantagens da voz dos alunos, que veremos com profundidade no ponto 3 deste capítulo, implica tê-los como parceiros para se empreender qualquer reforma educativa, porque, “education reform cannot succeed and should not proceed without much more direct involvement of students in all [...] aspects.” (Levin, 2000: 155).

Em forma de balanço, concluo atrevido-me a afirmar que a voz dos alunos é sobre toda a cultura escolar, ajudando a conhecê-la de forma aprofundada e a transformá-la positivamente. Não ignoro, contudo, que a sua concretização nas escolas é tarefa árdua, por resistências de várias ordens associadas ao enraizamento de práticas entranhadas, e que comporta alguns riscos. Mas destes falarei mais adiante no ponto 4.

2. Do ideal à realidade

“Lewis [...] finds that teachers identify a gap between what they think is best practice and what they think is realist.”

Levin, 2000: 164

Se começássemos a julgar o peso que as opiniões dos alunos têm na escola pela análise de documentos estruturantes da legislação, como a Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei nº 46/86, e pelo Estatuto do Aluno dos Ensinos Básicos e Secundário da Região Autónoma da Madeira, Decreto Legislativo Regional nº 26/2006/M - que segue de muito perto o estatuto nacional, Lei nº 3/2008 – seria muito difícil sustentar que os alunos não são ouvidos e tidos em conta nas decisões das escolas.

Vejam, em primeiro lugar, o que diz um dos objectivos da Lei de Bases:

“Contribuir para desenvolver o espírito e a prática democráticos, através da adopção de estruturas e processos participativos na definição da política educativa, na administração e

gestão do sistema escolar e na experiência pedagógica quotidiana, em que se integram todos os intervenientes no processo educativo, em especial os alunos, os docentes e as famílias.”

(alínea l. do artigo 3º, princípios organizativos, da Lei de Bases, com sublinhado meu)

O Estatuto Regional, por sua vez, enuncia como direitos dos alunos:

”j) Ser ouvido em todos os assuntos que lhe digam respeito pelos professores, directores de turma e órgãos de gestão da escola;

[...]

l) Participar, através dos seus representantes, no processo de elaboração do regulamento interno da escola e do projecto educativo e acompanhar o respectivo desenvolvimento;

m) Apresentar sugestões e críticas relativas ao funcionamento de qualquer sector da escola”.

Esta legislação vem ao encontro do estipulado, primeiramente, na Declaração dos Direitos da Criança adoptada pelas Nações Unidas em 1959 e, mais tarde, na Convenção sobre os Direitos da Criança adoptada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 20 de Novembro de 1989 e ratificada por Portugal em 21 de Setembro de 1990.

Cito apenas os pontos 1 dos artigos 12º e 13º da Convenção como exemplos esclarecedores da obrigação de os adultos ouvirem as opiniões das crianças, reconhecendo-lhes capacidade para tal:

“12º Os Estados Partes garantem à criança com capacidade de discernimento o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre as questões que lhe respeitem, sendo devidamente tomadas em consideração as opiniões da criança, de acordo com a sua idade e maturidade.”

“13º A criança tem direito à liberdade de expressão.”

Infelizmente, o reconhecimento destes direitos das crianças e da sua capacidade para emitir opiniões consistentes não tem tido reflexo na prática diária das escolas, notando-se “uma antítese entre o papel do aluno proclamado na legislação e o enfoque

que lhe é dado na prática, aquando das decisões curriculares a tomar na escola e, muitas vezes, na sala de aula” (Teixeira e Flores, 2010: 118).

Esta constatação parece-me óbvia para quem está familiarizado com a vida escolar. Todavia atrevo-me a dizer que a contradição acontece, também, entre os diversos tipos de legislação, nomeadamente entre a de âmbito geral em cima referida e a de cariz mais funcional, a que define a prática concreta dos agente educativos, podendo, por isso, falar-se em incoerência legislativa. Vejamos dois exemplos: o Estatuto da Carreira Docente da Região Autónoma da Madeira (ECD/M), Decreto Legislativo Regional nº 17/2010/M, e o Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos de Educação e de Ensino Públicos da Região Autónoma da Madeira, Decreto Legislativo Regional nº 21/2006/M.

No caso do ECD/M, refiro-me concretamente à alínea g) do ponto 2 do artigo 48º onde se considera que um dos elementos a ter em conta na avaliação dos professores é a “Apreciação realizada pelos pais e encarregados de educação dos alunos [...]”. Penso que ainda estará bem presente a discussão que esta questão provocou a nível nacional, aquando da sua inclusão no Estatuto Nacional pelo Decreto-Lei nº 15/2007, e que levou a posteriores alterações nas versões seguintes. Não é isso que me ocupa aqui. O que me pergunto é como é que os legisladores consideram o parecer dos pais e encarregados de educação, mas esquecem os alunos, os únicos que verdadeiramente conhecem os professores, estando em condições de fornecer indicações que podem ser muito pertinentes para a avaliação dos docentes.

Não ignoro, contudo, que tais informações poderão assentar em razões interesseiras, mas a minha experiência de 20 anos de serviço permite-me afirmar, com algum rigor, que a grande maioria dos alunos é capaz de emitir apreciações rigorosas, de grande acuidade e isenção sobre as práticas docentes, sobretudo quando feitas de forma totalmente anónimas. Constatei-o, uma vez mais, no presente ano lectivo, como director de turma, em relação a colegas com quem os alunos tiveram alguns desentendimentos e em relação a mim próprio, através de uma avaliação qualitativa e quantitativa feita na minha ausência, de onde resultou um documento redigido pelos alunos com recomendações que me pareceram acertadíssimas.

Daqui tiro duas conclusões: primeiro, os alunos deveriam ser considerados elementos importantes a ter em conta na avaliação dos professores, pois conhecem

melhor do que ninguém o envolvimento deles quer em sala de aula quer em actividades extra-curriculares; segundo, os alunos actuam de uma forma mais isenta e fundamentada, quando convidados a emitir juízos avaliativos sobre os professores, do que os encarregados de educação que, muitas vezes, com desconhecimento do desempenho dos seus educandos, agem mais em função das expectativas que para eles traçaram do que de forma fundamentada. Logo, considerá-los agentes da avaliação dos professores é muito mais problemático do que ter em conta a opinião dos alunos.

Por sua vez, a falha que aponto à legislação do Regime da Autonomia, Administração e Gestão dos estabelecimentos de Educação e de Ensino Públicos da Região Autónoma da Madeira – que transpõe a legislação de âmbito nacional – em relação ao reconhecimento da importância da voz dos alunos no funcionamento das escolas diz respeito ao seu silenciamento quase total nos órgãos decisores. Na verdade, a sua participação restringe-se a uma representatividade de dois elementos no conselho da comunidade educativa, considerado órgão de direcção *de iure*, mas que, *de facto*, não concretiza a valorização que lhe é dada na legislação, limitando-se, na maioria dos casos, nas suas reuniões semestrais, a dar cobertura às políticas da direcção executiva. Em todos os outros órgãos, não há qualquer referência à participação dos alunos. Ora, em relação ao conselho pedagógico, descrito como “o órgão de coordenação e orientação educativa da escola, nomeadamente nos domínios pedagógico-didáctico, da orientação e acompanhamento dos alunos” (Artigo 21º), não se compreende esta ausência. Sem aquela voz, parecerá artificial a concretização de algumas das suas competências (artigo 23º), como a enunciada na alínea q) “Incentivar as iniciativas dos alunos na comunidade escolar e garantir o apoio às mesmas.” Mas a consideração da opinião dos discentes deveria ser extensível a outros domínios da competência deste órgão de que tem estado afastada. Por exemplo, podiam propor áreas de formação para os docentes, definir linhas de orientação escolar e vocacional, ajudar na escolha de manuais escolares, na definição do horário das actividades e, como já foi referido, na avaliação de professores.

Evidentemente, isto implica uma nova concepção de aluno como indivíduo que

“ [...] tem um pensamento crítico sobre a escola e sobre o que nela se exige que faça [...] tem direito a emitir opinião, a ter iniciativas e a intervir no que à sua vida, dentro e fora da escola, diz respeito.”

(Amado, 2007: 119)

Não se julgue, contudo, que este novo conceito de aluno é mera utopia de alguns sonhadores: “It is not ‘utopian’ or ‘naive’ to think that learners can make responsible decisions about their own learning” (Kohn, 1993). Bem pelo contrário: ele é confirmado pela realidade, que mostra que as crianças assumem activamente mais responsabilidades fora da escola do que no seu interior, gostam de assumir esses desafios e que estão preparadas para os enfrentar.

Atrevo-me, por isso, a assinalar uma incongruência na valorização das crianças e adolescentes entre as suas vidas escolares e extra-escolares. Na verdade, na escola, os alunos vêem a sua liberdade de acção muito condicionada e muito reduzidas as oportunidades concretas de manifestar as suas opiniões, tornando-se muito difícil contribuir para a construção de modelos alternativos.

Talvez possa parecer exagerado afirmar isto hoje em que tanto se fala em escola democrática e escola para todos, em que tantos professores se aproximam dos seus alunos a fim de melhor os entender e ajudar. No entanto o que se constata é que os “discentes reconhecem a dificuldade em fazer ouvir os seus pontos de vista e comunicar com os órgãos de gestão” (Teixeira, 2010: 16). Não basta incentivar os alunos a participar, é preciso que a sua voz seja ouvida e aproveitada para repensar práticas instituídas e ajudar na procura de novas formas de acção.

Em família, pelo contrário, por possuírem habilitações académicas superiores às dos encarregados de educação e devido a alterações dos papéis familiares, as crianças e adolescentes vêem a sua opinião valorizada a tal ponto que acabam por não reconhecer o seu verdadeiro valor, já que, em muitas delas, ditam a lei.

Esta subversão ao nível familiar acaba por ser um alerta para os perigos que a valorização excessiva e descontrolada da opinião dos mais novos pode causar. Não deve, todavia, ser um argumento para manter em silêncio aqueles que são a razão da existência da escola: os alunos. Até porque, *extra muros*, os jovens têm manifestado competência para assumir responsabilidades bem mais exigentes do que as que a escola lhes atribui normalmente. Isto revela que na escola há falta de “oportunidades para

emprender iniciativas en comparación con la vida que llevarán fuera del instituto” (Rudduck e Flutter: 2007: 74).

São exemplo de competência fora da escola os jovens que têm a seu cargo irmãos mais novos ou outros familiares - enquanto os seus pais estão a trabalhar -, os que desempenham várias tarefas domésticas com regularidade ou, ainda, os que nos seus tempos livres e férias trabalham com a finalidade de aumentar o rendimento familiar. O curioso é que, ao contrário do que se poderia pensar, desempenham essas actividades quase sempre com responsabilidade e, até, entusiasmo. De entre os variadíssimos casos que conheço dos alunos da Escola do Porto Santo, dou dois exemplos.

O primeiro é do conhecimento público, pois tem sido referido pela comunicação social: a participação de dezenas de alunos (sobretudo do secundário, mas também do 3º ciclo e, até, do 2º) no certame internacional de golfe “Madeira Islands Open”, que todos os anos decorre na ilha do Porto Santo, onde desempenham as mais diversas actividades de apoio à prova, com grande envolvimento pessoal. Trata-se de um trabalho muito exigente em termos físicos (trabalham mais de 10 horas diárias, faça sol, chuva ou vento, durante, pelo menos, 4 dias consecutivos) e mentais, pois toda a comunicação é feita em Inglês, idioma que nem sempre dominam suficientemente. Mas, ainda assim, regressam à escola, cheios de entusiasmo e com vontade de partilhar a experiência.

O segundo, não sendo tão publicitado, é também do conhecimento geral da população do Porto Santo: refiro-me à série de espectáculos de variedades, inteiramente organizados pelos alunos finalistas e apresentados no Centro de Congressos com o objectivo de angariar fundos para a viagem de conclusão do ensino secundário. Neles, têm surgido revelações de talentos imperceptíveis ao longo dos anos que passam na escola, em que se limitam a assistir às aulas. Além da qualidade, têm surpreendido pela capacidade de organização e de concretização dos objectivos delineados.

Estes exemplos dão razão aos autores que defendem que “los alumnos y alumnas son expertos en su propia vida” (Romero, 2008: 10), por isso, é imperioso pormos em causa o preconceito difundido em muitas escolas segundo o qual “la mayoría de los jóvenes carece de la capacidad de influir en la calidad de su vida” (Rudduck e Flutter, 2007: 20), e conveniente que “revisemos nuestras ideas sobre la infancia” (ibidem: 20).

Estas capacidades dos jovens só poderão espantar os que nunca olharam para eles senão como alunos passivos que devem limitar-se a olhar para o professor e a assimilar o que ele diz. Os que esperam deles mais do que isso, há muito que sabem que os alunos “valorán las ocasiones en las que les dan responsabilidades” (Rudduck e Flutter, 2007: 52), mas isso só acontece quando os próprios alunos reconhecem um sentido para o seu envolvimento:

“young people can design and manage complex projects together if they feel some sense of ownership in them. If young people do not at least partially design the goals of the project themselves, they are unlikely to demonstrate the great competence they process.”

(Hart, 1992: 5)

Apesar da relutância das escolas em reconhecerem valor às capacidades de discernimento dos alunos, não têm, pelo contrário, manifestado qualquer pejo em responsabilizá-los pelos insucessos, não só individuais mas também do próprio sistema de ensino em geral. Esta é mais uma das graves incoerências da escola no tratamento dado aos seus alunos, manifestando-se transversalmente através de “una cadena de delegación de responsabilidad” (Rodríguez Romero, 2008: 8) desde os órgãos de gestão até ao elo mais fraco, os alunos. Desta forma, perpetuam-se formas de actuação desajustadas e ignoram-se os verdadeiros problemas, ocultando-se responsabilidades e comprometendo a aplicação de quaisquer reformas adequadas, porque “is easy for school reformers to shift the blame for failure onto students rather than look at problems with the school’s structure and culture” (Mitra, 2003: 290).

Este atirar as culpas do fracasso do ensino para os alunos levanta, a meu ver, uma questão óbvia: Como é que eles podem ser culpados do insucesso escolar se não têm sido tidos em conta em qualquer tipo de decisão? Não foram eles quem escolheu os conteúdos a aprender, os métodos de ensino adoptados, o funcionamento dos estabelecimentos, as formas de avaliação, os horários das aulas, os professores e tudo o resto. Apenas foram mandados para a escola pelos adultos, que ficaram à espera que tudo corresse conforme eles próprios desejavam. Por isso, “The mystery, really is not that so many students are indifferent about what they have to do in school but that any of them are not” (Kohn, 1993).

Esta culpabilização dos alunos, e conseqüente desculpabilização dos adultos, deveria ser um desafio para os investigadores, pois pressupõe que é do lado deles que se encontram os grandes problemas da educação. Logo, deveriam incidir neles os seus estudos, procurando perceber o que está mal. Mas não é isso o que acontece, pois constata-se uma disparidade entre a multiplicidade de investigações dedicadas aos professores e as que se centram nos alunos. Mas muito mais escassos, ainda, são os trabalhos dedicados especificamente à voz dos alunos. Em Portugal, sobretudo quando comparado com os países anglófonos, nota-se um esquecimento quase generalizado do impacto positivo que pode ter a auscultação dos alunos na vida escolar (Amado, 2007; Teixeira, 2010; Teixeira e Flores, 2010).

Mas esta lacuna estende-se a outros países próximos de nós, como a Espanha, onde autores (Nierto Cano e Portela Pruaño, 2008; Susinos Rada, 2009) que se têm dedicado ao estudo do tema são unânimes em considerar que raramente as investigações consideram o aluno como elemento importante para a melhoria das escolas: “tenemos que reconhecer que no son muy frecuentes entre nosotros las investigaciones que pongan en el centro del cambio escolar el alumnado, sus voces y sus demandas” (Susinos Rada, 2009: 128). Isto apesar de já em 1985 um estudo do Ministério da Educação e Ciência espanhol defender que era “necesario tener en cuenta la opinión y valoración de los alumnos” (Aurelio Villa, 1985: 47), porque sem o seu envolvimento o professor não conseguiria fazer um bom trabalho.

Pelo contrário nos países de língua inglesa, com especial destaque para a Inglaterra, EUA, Canadá e Austrália, são vários os investigadores que colocam a voz dos alunos no âmago dos seus trabalhos. Além disso, há equipas em muitas universidades a desenvolver projectos com o objectivo de perceberem as escolas a partir da visão dos próprios alunos. Ainda assim, nem sempre esses estudos têm implicações na transformação das escolas:

“Despite the increasing amount of research that argues the merits of students voice, most studies do not provide an understanding of the process by which student voice can make schools more democratic places geared to involving youth in decision making.”

(Mitra, 2003: 290)

Este alerta não nos pode servir de consolo nem disfarça o atraso da investigação portuguesa em relação ao campo da voz dos alunos, área que se pode tornar essencial na renovação das escolas.

Voz significa participação dos alunos, que, por sua vez, significa envolvimento. Logo, todos os agentes educativos ficariam a ganhar com a inclusão das opiniões dos alunos nas tomadas de decisão das escolas, uma vez que são variadíssimas as vantagens desta participação, como o têm provado os investigadores que se têm dedicado ao seu estudo.

3. A importância da participação dos alunos

Antes de avançarmos para as vantagens da participação dos alunos nas decisões das escolas, convém deixar bem claro que não tenho uma perspectiva interesseira do seu envolvimento activo, isto é, não é apenas por as suas opiniões trazerem vantagens ao funcionamento das escolas que devemos promover a sua colaboração. Não, isso é apenas um prémio por fazermos o que deve ser feito. Ou seja, a participação dos alunos é, *a priori*, um direito inalienável, como já foi dito. Infelizmente, os adultos têm sido os únicos a tomar decisões nas escolas – “While students make up approximately 92% of any given school’s population, the decisions in schools are routinely made by remaining 8% who are adults” (Fletcher, s/d) - convencidos de que sabem sempre o que é melhor para os jovens, ainda que estes tenham uma opinião diferente da conveniência dessas decisões, e presumindo que os mais novos não têm ainda capacidade para decidir o que lhes convém. Nada mais errado. Não é por essa ser, desde há muito, a prática regular no ensino que devemos continuar a aceitar que faça lei, porque, priva, de antemão, os mais novos de algo que é intrínseco à vida humana: a liberdade de expressão. Será oportuno recordar, aqui, os direitos das crianças e alunos anunciados na Convenção dos Direitos das Crianças das Nações Unidas e na Lei de Bases do Sistema Educativo, já referidos em cima.

Esta concretização dos direitos de participação dos jovens, que surge aos olhos de tantos adultos como uma ameaça de perda de autoridade e de desestabilização da escola (Nieto Cano e Portela Pruaño, 2008), é, pelo contrário, uma forma de os

comprometer na melhoria das mesmas, já que, ao serem-lhes atribuídos novos direitos, estão-lhes a ser dadas, por inerência, novas responsabilidades: “Children need to learn that with the rights of citizenship come responsibilities” (Hart, 1992: 7). Ou seja, o direito de participarem não lhes traz só a possibilidade de se envolverem activamente nas decisões mas também os coloca perante os limites desses mesmos direitos, quando confrontados com os direitos dos outros com quem têm de colaborar na tomada de decisões, sejam os seus pares ou os adultos - sim, porque seria irrealista julgar que os adultos não devem participar e, pior ainda, completamente catastrófico para a escola eliminá-los deste processo.

Parece-me estar neste reconhecimento concreto de que a “participation is the right of citizenship” (Hart, 1992: 5) a primeira grande vantagem da voz dos alunos, pois, desta forma, eles são desacomodados do sofá em que se tinham recostado passivamente à espera que os adultos decidissem para, de seguida, os contestarem, criando instabilidade e mal-estar entre todos. Logo, o que é visto pelos adultos como uma ameaça à sua liderança e pelos jovens como uma exigência é, na verdade, a melhor forma de pôr os dois grupos tidos como antagónicos a colaborar na procura das melhores soluções para a melhoria das escolas.

Rapidamente, todos constatarão que estavam errados: os adultos verão que os jovens não os pretendem substituir na liderança e os alunos descobrirão que não é tão fácil encontrar soluções como imaginavam.

Mas para isso aconteça há que proporcionar aos mais novos projectos em que possam aprender a assumir as novas responsabilidades, porque

“[...] if we want children to take responsibility for their own behavior, we must first give responsibility, and plenty of it. The way a child learns how to make decisions is by making decisions, not by following directions.”

(Kohn, 1993)

Hart (1992:5) é ainda mais explícito quanto à importância de as crianças participarem activamente em projectos para poderem no futuro ser cidadãos participativos e responsáveis:

“Children need to be involved in meaningful projects with adults. It is unrealistic to expect them suddenly to become responsible, participating adult citizens at the age of 16, 18, or 21 without

prior exposure to the skills and responsibilities involved. An understanding of democratic participation and the confidence and competence to participation can only be acquired gradually through practice; it cannot be taught as an abstraction.”

Assumir as consequências desta constatação implicará, obviamente, encarar a escola e as suas finalidades de outra forma, o que, por sua vez, exigirá repensar o currículo, até porque “the skills of participation, while not part of the standard curriculum, are among the most vital attributes all of us need to learn” (Levin, 2000: 168). Logo, parece-me sagaz o desejo do próprio Levin de repensar o curriculum através do envolvimento dos alunos nas mais diversas acções com o objectivo de procurar novos rumos para a escola: “Schooling can itself become a part of the curriculum. Students can gather data, conduct surveys, debate options, consider alternatives” (ibidem: 168), ou seja, é preciso envolver diariamente os alunos na discussão das aprendizagens e na busca de uma escola com a qual se identifiquem e à qual reconheçam sentido. Felizmente, isto não é utopia, pelo contrário, é algo que pode ser feito a todos os níveis, desde as aulas, onde os professores podem ouvir os seus alunos sobre as suas ideias para uma escola mais próxima dos seus ideais, até à colaboração com os órgãos de gestão.

Esta participação traz enormes benefícios aos alunos, porque implica o desenvolvimento natural, quase inconsciente, de competências consideradas essenciais na escola: “all these activities require key educational skills – reading, writing, analysing data, discussing, thinking” (ibidem: 168). Pelo contrário, quando trabalhadas de um modo formal nas aulas, os alunos resistem à aprendizagem dessas mesmas competências.

Chegados a este ponto, podemos tirar duas conclusões claras e que se implicam: ao fomentarmos o direito de participação dos alunos, não só estamos a respeitar os valores defendidos internacionalmente para as crianças como criamos condições para que a escola possa melhorar continuamente com o envolvimento de todos.

Mas se isto não deixa dúvidas, é motivo para nos questionarmos com Cook-Sather (2006) porque se continua a ignorar os nossos melhores críticos, os alunos, e as suas percepções que poderiam levar a uma tranquila transformação da escola. Na mesma linha, pergunta Fabián Maroto (2008: 32): “Será intrínseco a la estupidez humana despreciar el conocimiento que tenemos más próximo?”. É certamente uma

pergunta pertinente e que pode ajudar à mudança de metodologia dos professores, levando-os a adoptar um modelo próximo do que Cook-Sather (2006: 349) denominou “paradoxical model of leadership” que implica “more listening than talking, more following than guiding, more negotiating than dictating”. Dessa forma manifestar-se-iam todas as vantagens da prática sistemática e continuada da auscultação da voz dos alunos.

É estranho como só nas últimas décadas surgiu a consciência da importância dessa escuta que leva à participação. Mas mais estranho é como tantos professores continuam sem se aperceberem do anacronismo em que vivem. Na verdade, já em 1968 Philip Jackson, numa obra pioneira a vários níveis e ainda hoje inspiradora, baseada na observação de aulas, alertava para as virtudes da participação dos alunos, destacando-a como a mais decisiva na aprendizagem dos alunos:

“La participación es para el profesor un objetivo educativo cuyo logro resultó más significativo que el ideal de Morrison de un ciento por ciento de atención. De hecho, considerada desde esta perspectiva más amplia, la participación comienza a mostrarse tan significativa que es necesario considerar si el profesor necesita preocuparse de algo más.”

(Jackson, 2010: 145)

Ou ainda de uma forma mais directa: “El entusiasmo y la participación del estudiante parecen mucho más importantes que su rendimiento en las pruebas” (ibidem: 157).

Como podem tantos professores continuar insensíveis às vantagens de ouvir activamente os alunos e aproveitar as suas ideias para melhorar as suas práticas? Penso que são vários os motivos, todos eles, directa ou indirectamente, relacionados com a força normalizadora que a formação e a rotina profissional exercem sobre os professores, cristalizando as suas práticas e castrando-os de espírito crítico. Talvez seja oportuno comparar esta atitude rígida dos professores com Procusto, a figura mitológica que, violentamente, adaptava todos os hóspedes, a quem oferecia guarida, ao tamanho da sua cama, esticando-os, quando eram pequenos, e cortando-lhes as pernas, quando eram demasiado compridos.

Quantos artistas matámos nós professores com a obsessão de cumprir os programas e preparar os alunos para os exames?

Mas voltemos à auscultação da voz dos alunos. Quais as vantagens de a integrarmos na prática docente? São variadíssimas, como o comprovam os exemplos que já fui dando ao longo desta exposição. Mas, para maior clareza, apresentarei de seguida, de uma forma mais explícita e sistematizada, as que me parecem mais importantes. Convém, no entanto, esclarecer que não terei em conta questões de grau ou de intensidade de participação, segundo as escalas mais conhecidas de Hart (1992) e de Fielding (2001). Considerarei genericamente todas as melhorias provocadas por qualquer acção de participação activa dos alunos que vise a melhoria das escolas, como foi esclarecido no início deste capítulo.

Dado que a literatura aponta um sem número de aspectos positivos resultantes da escuta atenta da voz dos alunos, tentarei agrupá-los, tanto quanto possível, em grandes áreas.

Em primeiro lugar, porque “no podemos ignorar el conocimiento dominante. Poseerlo abre algunas puertas” (Apple e Beane, 1997: 36), apresento um argumento a que ninguém poderá ficar indiferente, nem mesmo o professor mais obcecado com a preparação dos alunos para a obtenção de resultados académicos: dar oportunidade aos alunos de se pronunciarem sobre os processos de ensino e aprendizagem e ouvi-los melhora nitidamente os seus resultados (Levin, 2000; Mitra, 2003; Rudduck e Flutter, 2007). Fletcher (s/d) di-lo explicitamente: “Engaging student voice may be the most powerful lever available to improve student learning in schools”.

Tudo se explica pela mudança interior que os alunos sentem devido à motivação de estarem comprometidos com a sua formação, pois “as students realise that they can determine what and how they learn, their level of commitment to and success in learning tends to be rise significantly” (Levin, 2000: 164).

Penso que já todos experimentámos a diferença entre sermos obrigados a participar nalgum projecto e colaborarmos nele como sendo nosso. Não é, por isso, de estranhar que também os alunos prefiram dar o seu contributo voluntário nas actividades escolares do que se sentirem coagidos a seguir as imposições dos adultos, a quem não reconhecem, habitualmente, discernimento para decidirem o que lhes convém a eles jovens, quer no presente quer para o futuro. Logo, não se deixam demover pelos argumentos tradicionais do género “Ainda és muito novo para saberes o que é melhor

para ti” ou “Um dia ainda me hás-de dar razão”. Não é com discursos destes que quebramos a sua resistência interior ao conhecimento imposto, porque lhes soam a algo estranho e distante. Eles é que têm de sentir o desejo de aprender para abrirem naturalmente o seu espírito às informações novas e as relacionarem com as que já possuem, porque

“[...] students always have a choice about whether they will learn. We may be able to force them to complete an assignment, but we can't compel them to learn effectively or to care about what they are doing.”

(Kohn, 1993)

Os nossos alunos, tal como nós próprios em tantos momentos das nossas vidas, querem sentir-se envolvidos no que fazem, para poderem conhecer-se e desenvolver as suas capacidades intelectuais e criativas com prazer. Os seja, preferem ser personagens principais das suas vidas do que marionetas nas mãos dos adultos.

Esta aprendizagem motivada promove não só a obtenção de melhores classificações nos testes mas também melhora a qualidade das aprendizagens, o que se manifesta numa série de benefícios adicionais muito para além do desenvolvimento da memória, como acontece quando têm os resultados dos testes como única preocupação.

A este propósito, a literatura especializada refere vários ganhos nas aprendizagens dos alunos decorrentes do seu envolvimento activo, repercutindo-se, em simultâneo, em melhorias claras noutros aspectos da vida escolar. Em síntese, podemos dizer que, em termos de aprendizagem, os alunos podem:

- Ajudar a identificar os factores perturbadores das aprendizagens, nomeadamente os que condicionam a concentração (Rudduck e Flutter, 2007);
- Melhorar as aprendizagens dos seus pares e as suas próprias através do desenvolvimento de processos de tutoria em que os alunos mais velhos ajudam os mais novos, resultando vantagens quer para o tutor quer para o tutorando (ibidem, 2007, Baudrit, 2009, Fletcher, s/d);
- Colaborar na programação das actividades semanais, dando a conhecer as suas preferências individuais (Rudduck e Flutter, 2007), e planear actividades do seu agrado (Fletcher, s/d), o que num e noutro caso os motiva e compromete à partida nas aprendizagens daí decorrentes;

- Participar na mediação e resolução de conflitos, porque conhecem melhor do que ninguém as forças contendentes que diariamente se confrontam nos recreios e que, muitas vezes, se digladiam, também, nas salas de aulas (Alaoui, 2002; Rudduck e Flutter, 2007);

- Ajudar na reintegração de alunos problemáticos na vida escolar regular e na criação de condições favoráveis ao despertar do seu interesse pela aprendizagem (Mitra, 2003);

- Desenvolver a auto-aprendizagem através da participação em projectos de pesquisa liderados por eles próprios (Fletcher, s/d).

O reconhecimento destas melhorias, levará, por certo, ao incremento de actividades em que o envolvimento dos alunos será cada vez maior, podendo-se, dessa forma, transformar positivamente a escola por dentro e com menos resistências do que quando se pretende revolucioná-la a partir de decisões externas e impostas.

A constatação das inúmeras implicações positivas nas aprendizagens dos alunos seria mais do que suficiente para se passar a prestar mais atenção à sua voz e seu consequente envolvimento na vida escolar, mas há para além delas muitas outras, como é bem claro no artigo síntese de Fletcher (idem).

Parafraseando este autor, uma das maiores referências a nível mundial nesta área, direi que a auscultação regular e comprometida da voz dos alunos fomenta muitas outras melhorias nas escolas para além do incremento da qualidade das aprendizagens, abrangendo vários níveis:

- A nível da gestão: contribui para lideranças mais eficazes e respeitadas através da identificação das áreas críticas e da tomada de medidas acertadas para as resolver, porque, assumindo-se como parceiros comprometidos, os alunos têm maior propensão para confiar nas decisões dos adultos.

- A nível da cultura escolar: promoção de um ambiente social mais agradável, mais confiante, com redução dos conflitos, e que proporciona bem-estar geral em todos os espaços, inclusive em sala de aula, com vantagens em termos emocionais e psicológicos quer para professores quer alunos (Amado, Freire, Carvalho e André, 2009).

- A nível da aceitação das diferenças: a possibilidade de manifestação de pontos de vista pessoais levará ao surgimento de perspectivas divergentes e à, conseqüente, tomada de consciência da diversidade de opiniões entre os alunos motivada por razões de variada índole: cultural, racial, social, familiar e individual, o que facilitará a aceitação do outro como igual, apesar das suas diferenças.

- A nível financeiro: porque os alunos sabem o que funciona melhor para eles próprios, podem propor medidas que permitam não só poupar tempo mas também dinheiro.

- A nível ético: ao ouvirem a voz dos alunos e ao considerá-los parceiros, os professores estão a pôr em prática os valores democráticos com que estão deontologicamente comprometidos.

- A nível cívico: o envolvimento dos alunos nas tomadas de decisão das escolas é uma forma de os comprometer com o interesse comum e de os tornar cidadãos conscientes, pois aprendem a desenvolver competências de indivíduos efectivos das suas comunidades e a se aperceberem de que a vida em sociedade comporta, simultaneamente, direitos e deveres.

Todas estas repercussões positivas reforçam a necessidade de se repensar o papel dos alunos nas escolas. No entanto há ainda uma outra, referida por inúmeros autores (Aurelio Villa, 1985; Kohn, 1993; Fielding, 2001; Mitra, 2003; Cook-Sather, 2006; Amado, 2007; Rudduck e Flutter, 2007; Nieto Cano e Portela Pruaño, 2008; Fabián Maroto, 2008; Susinos Rada, 2009; Teixeira, 2010; Fletcher, s/d), que para o meu trabalho tem um valor acrescentado: a voz dos alunos melhora o trabalho dos professores a vários níveis e ao longo de toda a sua carreira, mesmo na fase da formação inicial (Cook-Sather, 2006). Além disso, facilita e fortalece as relações entre professores e alunos com reflexos directos no aproveitamento dos discentes, no ambiente escolar e na valorização do estatuto dos professores, motivada pelo aumento da estima e respeito que suscita nos alunos.

Porque se trata de um dos pilares da minha investigação, prefiro deixar a análise dos benefícios da auscultação da voz dos alunos no trabalho docente para as minhas reflexões finais, onde lhes darei o destaque que merecem.

Infelizmente os benefícios referidos não são facilmente alcançados nem a concretização de uma auscultação efectiva dos alunos tão simples de implementar nas escolas como se poderia pensar à primeira vista. Na verdade, o mais provável é que as tentativas de as pôr em prática se confrontem com muitas resistências dentro das escolas e que outras enfrentem dificuldades por se fundamentarem em concepções líricas que podem ser destroçadas pela realidade escolar.

4. Problemas inerentes à auscultação dos alunos

4.1 Resistências

Sem dúvida que não é fácil passar do modelo de poder tradicional que tem vigorado nas escolas desde sempre, a que chamaria de docentocracia, para um modelo democrático em que os professores e alunos seriam considerados parceiros. Logo é muito natural que seja necessário um período de adaptação e de experimentação de novas formas de convivência e de colaboração, até que se crie um novo equilíbrio resultante do reposicionamento das forças em jogo: professores e alunos.

Antes disso, surgirão, naturalmente, resistências de um e outro lado. Mas para além destas, há que contar com outras motivadas pelas estruturas e pelas formas de funcionamento das instituições, assimiladas inconscientemente ao longo de anos e mesmo de décadas. Por norma, quer pessoas quer instituições sentem-se confortáveis numa vivência rotineira e previsível capaz de causar bem-estar e segurança na grande maioria dos seus constituintes. Não é, pois, expectável que alguém procure mudar simplesmente por mudar e menos provável será que, ainda que seguro das vantagens de uma mudança fundamentada, consiga abanar de tal forma as consciências adormecidas ao ponto de as envolver nessa transformação.

Não é de estranhar, por isso, que da parte dos professores surjam receios e um grande desconforto quando confrontados com a hipótese de prestarem atenção aos pontos de vista dos alunos e de procurarem ir ao seu encontro. Para agravar essa desconfiança, acresce a ausência de resultados objectivos, palpáveis que lhes provem,

antecipadamente, que vale mesmo a pena envidar esforços para provocar a ruptura de práticas.

Levanta-se, assim, uma questão de difícil resolução: como demover os professores renitentes se o que vislumbram é uma carga de trabalho suplementar, uma necessidade de replanificarem as suas actividades e de refazerem os materiais de apoio integralmente, quando estavam familiarizados com uma série de práticas repetitivas que lhes permitiam ter tempo para si e para a família fora da escola?

São resistências óbvias, porque mexem com a vida dos professores dentro e fora das escolas. Chamo-lhes, por isso, de ordem funcional. Habitualmente, manifestam-se camufladas de preocupações profissionais, como a falta de tempo para cumprir os programas e as planificações, a insistência na necessidade de se promoverem aprendizagens significativas, a preparação dos alunos para os exames nacionais e, conseqüentemente, para os papéis que vão desempenhar nas suas vidas futuras (Levin, 2000) onde, dizem, terão mais de obedecer do que emitir opiniões.

Outras vezes, a neutralização das ameaças que se receiam é produzida de forma mais subtil: os professores argumentam que aquilo que se propõe como sendo novo já vem sendo praticado nas suas aulas desde há muito, porque já perguntam aos alunos as suas opiniões nos diálogos diários em contexto de sala de aulas, embora não tenham como objectivo a melhoria das práticas, nem os alunos as entendam como tal (Teixeira e Flores, 2010). Por esse motivo, afirmam não haver necessidade de se operar qualquer alteração nas suas práticas pedagógicas. Anula-se, assim, o impacto da voz dos alunos na transformação da escola pela sua suposta integração nas práticas aceites. Na verdade, o que está em causa é a preocupação dos professores em manterem as suas vidas organizadas como têm estado, às vezes desde o início da carreira, e não terem de se submeter ao transtorno resultante de uma reprogramação.

Outra das causas para a desconfiança dos professores em relação às conseqüências da auscultação da voz dos alunos está relacionada com questões de poder dentro das escolas. Ou seja, como os professores sempre tiveram o poder nas escolas – o que continua a ser verdadeiro (ibidem), apesar das queixas de que o perderam nas últimas décadas – encaram as opiniões dos alunos como uma ameaça ao seu estatuto de líderes, porque, não estando preparados para conceber os alunos como parceiros, receiam ser substituídos por eles como decisores. O que imaginam é uma escola caótica

onde os estudantes é que tomariam unilateralmente as decisões e os docentes teriam de lhes obedecer.

Outros, por sua vez, são mais directos e pragmáticos na visão que têm da escola e das regras que devem reger as relações entre docentes e discentes: sendo o objectivo primordial daquela ensinar através dos professores, os alunos só têm de aprender, obedecendo às indicações dos seus professores. Quem não estiver de acordo é melhor procurar outro rumo. O que acontece é a total desvalorização do estatuto dos alunos e o descrédito em relação às contribuições que as suas opiniões possam trazer à melhoria das escolas. Esta concepção entronca no pensamento muito comum que concebe as crianças e os jovens como adultos futuros (ibidem) que não estão, ainda, capacitados para emitir juízos cabais.

Há ainda os que questionam sobre a pertinência de os professores ouvirem os alunos quando eles próprios são sistematicamente ignorados pelos seus superiores nas suas reivindicações. Por isso, porque não-de adoptar uma postura diferente em relação aos alunos?

Com posições tão extremadas não é fácil abrir portas à participação dos alunos, porque, se é difícil alterar práticas, mais difícil ainda é mudar mentalidades, como se sabe.

Mas não são só os professores que resistem à mudança. Ao contrário do que se poderia pensar, também muitos alunos não se sentem confortáveis com a valorização efectiva da sua voz. Tal acontece, sobretudo, por três razões: em primeiro lugar, por medo de sofrer retaliações dos professores (Teixeira, 2010), em segundo, por desconfiança dos alunos quanto à utilidade de certas acções de consulta e, finalmente, por comodismo.

No primeiro caso, voltamos a falar das relações de poder dentro das escolas, mas agora na perspectiva dos alunos. Também eles sabem que muitos dos seus professores não estão preparados para ouvir de forma aberta o que têm para dizer, sobretudo se isso puser em causa a imagem desses professores, que se consideram grandes profissionais, embora, muitas vezes, os alunos tenham uma visão completamente contrária.

Quanto à segunda razão, Rudduck e Flutter, (2007) afirmam que os alunos desconfiam das consultas que sabem à partida que “no conducen a una acción

reconocible ni a la discusión de posibles cursos de acción” (ibidem: 145), o que provoca desinteresse e inviabiliza o seu envolvimento.

Em relação à terceira razão, em vez de se falar em comodismo, talvez seja mais apropriado falar-se em desconforto, porque tudo tem a ver com a alteração do estatuto funcional do aluno: de receptor de ordens e informações, ou seja, de indivíduo com um papel passivo, é-lhe exigido que assuma um papel activo como participante nas decisões da escola, passando a ser co-responsável pelos destinos da instituição. À primeira vista, esta alteração é excitante para o aluno, mas, quando se vai apercebendo do esforço exigido para reflectir sobre aspectos do funcionamento da instituição em que nunca tinha pensado, sobre as formas de organização das actividades extra-escolares e curriculares, e dos esforços necessários para concretizar as medidas aprovadas, o encanto inicial esvai-se. Rapidamente se dá conta de que passou de uma posição confortável para outra bem desconfortável. A este propósito, parecem-me esclarecedoras as dificuldades iniciais sentidas por Brodhagen (in Apple e Beane, 1997) aquando duma experiência de planificação conjunta do *curriculum* com os alunos de uma turma da Escola de Marquette, Madison, Wisconsin, em que participou:

“Algunos alumnos dijeron al principio que el trabajo de planificación del *curriculum* era demasiado difícil y preguntaron ‘por qué vosotros los profesores sencillamente no lo hacéis todo?’ [...] a la mayoría nunca les habían pedido que hicieran nada parecido antes. Estaban incómodos con el cambio de rol de estudiantes. El papel de las profesoras se modificó también.”

(Brodhagen, 1997: 152-153)

Nada de surpreendente: a introdução de novas práticas traz perturbações até que os participantes se identifiquem com os seus novos papéis. Felizmente, estas dificuldades iniciais não são suficientes para ocultar as enormes vantagens advindas da participação dos alunos nas decisões da escola, que começarão a fazer-se sentir gradualmente, e a fazer esquecer as amarguras dos primeiros passos: “El respecto y la confianza entre ambos [estudiantes e profesores] crecen a medida que observan como las acciones y las palabras dan vida al curriculum” (ibidem: 140). No entanto estas dificuldades podem ser suficientes para desmotivar os que esperam resultados palpáveis e imediatos.

Mas mesmo que se ultrapassem estes obstáculos, há, ainda, que ter em conta uma série de riscos, por vezes decorrentes das referidas resistências, que podem determinar o fracasso dos projectos de inclusão dos alunos como elementos interventivos nas escolas, embora, aparentemente, estivessem criadas as condições para a sua implementação com sucesso.

4.2 Riscos

De entre os vários riscos, destaco quatro: (1) dificuldades de conjugação dos interesses individuais com o interesse comum; (2) sujeição das opiniões divergentes à ortodoxia dominante; (3) sabotagem por parte dos professores e órgãos de gestão; (4) abafamento das vozes das minorias.

Apple e Beane (1997: 26) definem na perfeição as dificuldades resultantes da pluralidade de vozes dos alunos, quando se procura valorizar a participação de todos nos destinos das escolas, transformando-as em escolas democráticas:

“ [...] la idea de una participación general en los asuntos escolares como un rasgo de las escuelas democráticas no es tan simple como solicitar la participación, porque el derecho a ‘tener voz y voto’ introduce preguntas sobre como encajar los diversos puntos de vista en la frágil ecuación que pone en equilibrio los intereses particulares y el ‘bien común’ más amplio de la comunidad democrática.”

Na busca do equilíbrio entre o particular e o comum, apenas há a certeza de que não há receitas pré-determinadas. Em cada situação concreta, é inevitável avançar-se por tentativa e erro, porque, como refere Brodhagen (1997), é preciso aprender em primeira mão o quão difícil é calcular o poder que se pode dar aos estudantes. A consciência destas dificuldades é importante para que se evitem obsessões próprias de prosélitos cegos pretendendo converter tudo e todos contra o bom senso. Contudo não deve funcionar como argumento inibidor da mudança do estatuto dos alunos dentro das escolas, pondo em causa as melhorias que essa alteração pode proporcionar.

A sujeição das ideias novas dos alunos à ortodoxia da escola pode ocorrer por questões de poder, provocando resistências, como já foi dito, ou por dificuldade de os adultos compreenderem a forma como os jovens perspectivam a aprendizagem e valorizam certos interesses em detrimento de outros considerados mais importantes pelos adultos. Como não têm poder de decisão, os estudantes vêem-se obrigados a sujeitar-se às deliberações dos adultos, ainda que discordem delas (Rudduck e Flutter, 2007). Dá-se, dessa forma, uma “acomodação”, que “ocorre cuando adultos modifican las ideas problemáticas de los alumnos con el fin de adaptarlos a la ortodoxia vigente y no transtornarla” (ibidem: 115).

Com atitudes destas, mesmo que produzidas de forma inconsciente, a escola acaba por pôr a nu “las contradicciones éticas y políticas que impregnan nuestra sociedad” (Apple e Beane, 1997: 37), porque defende valores, como o da participação de todos na sua construção, mas não age em conformidade.

Mais conscientes são iniciativas promovidas com o intuito de ouvir os alunos, mas que, ao referirem-se a “assuntos ‘periféricos’ à educação (tal como regras de vestuário, serviço de cantinas ou uso de cacifos) em vez de tratar questões fundamentais que se prendem com o ensino e a aprendizagem” (Teixeira, 2010: 64), acabam por boicotar uma escuta que proporcione mudanças profundas ao nível do envolvimento efectivo dos alunos, capazes de melhorar o ensino e a aprendizagem. No mesmo sentido, vão as consultas esporádicas, nomeadamente em momentos de descontentamento aberto dos alunos, para aliviar a pressão desses períodos de tensão e para esvaziar os argumentos de contestação. É uma estratégia de dois em um, traduzida em expressões frequentes, ditas em tom cordial, do género: “Estão a ver como ouvimos as vossas opiniões e como, afinal, não há motivos para descontentamento!”. Ou seja, verdadeiramente, a escuta está ao serviço de quem tem o poder e serve no íntegra os seus interesses, mas a imagem que se pretende passar é a de que os alunos têm oportunidades para manifestar os seus pontos de vista e que são ouvidos.

Por fim, a auscultação dos alunos também pode acontecer sem que sejam ouvidas as opiniões dos alunos mais problemáticos, dos que têm mais dificuldade em se expressar e dos que se afastam por acharem que não vale a pena dizer o que pensam,

porque ninguém aproveitará as suas sugestões para transformar a realidade escolar. Não ter isto em atenção é promover o abafamento das vozes silenciadas e reforçar o peso do aluno identificado com a escola: “um alumno al que le gusta la escuela, conoce y respeta sus normas, negocia, resuelve conflictos y construye conocimiento” (Susinos Rada, 2009: 126), ou seja, é, uma vez mais, reforçar a ortodoxia instituída ou, nas palavras de Rodríguez Romero (2008: 13) colher “efectos conservadores de iniciativas supuestamente progresistas.”

CAPÍTULO IV

Metodologia

“I will take the term [ethnographie] to refer to a form of social and educational research that emphasises the importance of studying at *first hand* what people do and say in particular contexts. This usually involves fairly lengthy contact, through participant observation in relevant settings, and/or through relatively open-ended interviews designed to understand people’s perspectives, perhaps complemented by the study of various sorts of document official, publicly available, or personal.”

(Hammersley, 2006: 4)

1. Questões e objectivos

Quando confrontado com a necessidade de elaborar um estudo sobre a formação de professores, por entre as várias hesitações e dúvidas que se levantaram, desde logo, surgiu uma certeza que serviria de guia à elaboração da minha investigação: teria de partir da perspectiva dos alunos. Esta determinação tinha a ver com o momento de balanço da minha vida profissional que experimentava desde há algum tempo, e que se prolonga até hoje. Na verdade, ao fim de vinte anos, sinto-me cansado de trabalhar em função de ditames previamente definidos por entidades que olham para as escolas *ex cathedra* e, sentindo-se iluminados pelos cargos que desempenham, lançam resoluções atrás de resoluções, como se as soluções do ensino pudessem ser resolvidas *deus ex machina*. Assim, aproveitei a elaboração da dissertação como uma oportunidade única para 1º) reflectir sobre a minha actividade docente ao longo da carreira já vivida e 2º) iniciar a renovação de práticas profissionais procurando mais inspiração nos alunos do que em qualquer outra fonte. Assumi, dessa forma, que esta investigação não seria apenas para cumprir uma obrigação académica, mas seria o ponto de partida de um compromisso de transformação da escola, a um nível micro, a partir de um projecto pessoal de auscultação dos alunos.

Mas, antes de mais, era necessário começar a procurar resposta para algumas questões incontornáveis. Eis as mais importantes de entre elas:

- De que forma a voz dos alunos poderá contribuir para uma formação de professores mais adequada à prática lectiva?
- Quais os factores estruturais que coarctam o potencial transformador da voz dos alunos?
- Como poderá a formação de professores contribuir para a construção de uma escola democrática?
- Em que medida é que os modelos de formação tradicionais de professores já não respondem às necessidades da sociedade actual?

Posteriormente, pareceu-me que, se o potencial transformador da voz dos alunos resultasse na melhoria das minhas práticas profissionais, talvez pudesse aspirar a que esta investigação não se encerrasse em si própria. Defini, por isso, alguns objectivos mais ambiciosos:

- Ajudar os professores no desenvolvimento de novas formas de reflexão sobre a sua prática pedagógica.
- Contribuir para uma formação de professores que tenha em conta as percepções dos alunos e as suas expectativas quanto ao ensino.
- Contribuir para a construção de uma escola mais democrática.

Talvez seja demasiada pretensão minha parte aspirar a tanto, mas, como já referi, esta investigação foi apenas a largada de uma corrida que não sei nem onde nem como acabará.

2. Opções metodológicas: breves considerações

Quando confrontado com a necessidade de escolher uma das metodologias tidas como antitéticas, quantitativa ou qualitativa, não tive qualquer dúvida: optei sem hesitações pela segunda. Na verdade, não concebo um estudo sobre percepções, pensamentos e vivências pessoais feito senão a partir dessa perspectiva. Por isso, pus de lado, à partida, qualquer fundamentação ou conclusão com base em critérios estatísticos, pois não vi neles qualquer pertinência no estudo desta temática.

No entanto, quando me questioneei quanto ao rumo a seguir dentro da diversidade de orientações metodológicas qualitativas possíveis, já não encontrei respostas tão peremptórias, pois deparei-me com várias possibilidades, mas sem certezas que me fizessem avançar determinadamente. Denzin e Lincoln, (2006: 20-21) falam da pesquisa qualitativa como “um terreno de múltiplas práticas interpretativas” e de um foco multiparadigmático que pressupõe “tensões e contradições em torno do projecto propriamente dito”.

Infelizmente, quase toda a bibliografia da área contribui, quase sempre, para adensar as dúvidas de um principiante, em vez de as esclarecer. Veja-se, por exemplo, a grande indefinição, e até confusão, terminológica não só entre conceitos como

investigação etnográfica, observação participante e estudo de caso (Sabirón, 2002), mas inclusive entre estes conceitos mais particulares e o próprio conceito de investigação qualitativa, colocada ao mesmo nível daquelas (Yin, 2005). Por mim, prefiro o termo “investigação qualitativa” como mais abrangente, sobrepondo-se às demais e comportando uma variedade de opções específicas.

Alertado quanto a esta situação de indefinição (Fino, 2003; Sousa, 2003), pareceu-me conveniente adoptar uma postura metodológica qualitativa ecléctica, que não fosse nem purista nem iconoclasta, capaz de me ajudar a alcançar os objectivos delineados.

Isto não significa desorientação da minha parte, antes me colocou numa situação privilegiada, pois que não tive de me preocupar com questões referentes às fronteiras das diversas metodologias, discussão que por vezes leva a becos sem saída. Preferi, pois, assumir que não havia barreiras intransponíveis entre as diversas metodologias qualitativas e que elas, em vez de se oporem, se complementam.

Por isso, deixo bem claro, desde já, que esta investigação é etnográfica, de cariz qualitativo, e baseada num estudo de caso. Mais adiante aprofundarei este aspecto da natureza do meu estudo.

Por agora, gostaria de reflectir sobre alguns aspectos gerais que me parecem importantes quando se fala da investigação etnográfica e das suas exigências na perspectiva do investigador, embora saiba que ela pretende, essencialmente, captar a perspectiva do outro. No entanto parece-me que esquecer as limitações do investigador, porque não conveniente, é ignorar uma parte importante da investigação. Atrevo-me, assim, a desafiar o convencional, sabendo que me exponho à crítica quase certa.

Atrevo-me a tal por ter sentido ao longo da minha investigação que a preocupação de perceber a perspectiva do outro no seu meio natural foi sistematicamente perturbada pelos meus condicionalismos pessoais. Destaco, sobretudo, as dificuldades experimentadas ao tentar gerir esta investigação, tão absorvente e exigente em termos de tempo, com as obrigações da minha vida profissional, que só por si me ocupavam quase por inteiro por longos períodos. Esta constatação levou-me a tomar consciência de que os condicionamentos do *self* acontecem não só em termos cognitivos e de empatia mas também em termos das suas responsabilidades

profissionais, familiares, sociais e por razões de ordem física e psicológica. Por isso, parecem-me muito pertinentes as perguntas de Marli André (2008: 55):

“Como é possível, dentro das condições de trabalho do pesquisador [...] que em geral desenvolve suas atividades de pesquisa em paralelo a uma série de outras atividades, administrativas, docentes, culturais -, realizar um tipo de estudo que requer permanência longa e concentrada em campo e uma intensa imersão nos dados? Como conciliar as exigências da prática de pesquisa com as demandas da atividade profissional diária? Parece que encontramos aqui um dilema.”

Esta inquietação foi aumentando à medida que me ia apercebendo da desproporção entre os objectivos da minha investigação e os prazos indicados. Era meu desejo desenvolver um trabalho de cunho próprio que não se resumisse a uma mera reverência aos nomes sonantes da área, embora considere fundamentais algumas referências como suporte teórico.

Mas não podemos, pois, ser utópicos: numa investigação deste género, é preciso dar tempo ao tempo, é fundamental deixar assentar as leituras que vão sendo feitas e fecundá-las paulatinamente com a reflexão. É preciso ir relacionando aspectos afins e ir ligando as pontas soltas dos problemas com que nos deparamos. E se na fase de investigação bibliográfica, em que o investigador depende quase em exclusivo do seu ritmo pessoal e da sua própria organização, já se fazem sentir os problemas da falta de tempo, o que dizer do trabalho de campo, em que se vê condicionado pelas contingências e ritmos alheios? Será que haverá tempo para a reflexão dos dados recolhidos ou serão simplesmente entendidos como uma amálgama caótica de onde se extrairão algumas notas avulsas que confirmarão as expectativas concebidas *a priori*? Aqui reside, a meu ver, um dos riscos que ameaçam qualquer pesquisa condicionada por prazos apertados, pelo que, se queremos evitar consequências nefastas para o nosso trabalho é necessário ter sempre presente que

“La realización de una investigación interpretativa de la enseñanza implica una observación participante intensa e idealmente de largo plazo en un escenario educativo, seguida de una reflexión deliberada y de largo plazo sobre lo que allí se observó.”

(Erickson, 1989: 290)

Ora, se isto é óbvio para todos aqueles que se lançam numa investigação qualitativa e aparece referido em alguns estudos (Coller, 2005), é legítimo questionar, numa atitude deliberada de remar contra a maré, a decisão da comissão dos reitores das universidades portuguesas que recentemente optou por tornar o acesso ao grau de mestre, para todos os licenciados pré-bolonha, num mero ritual académico. Sem dúvida que aqueles se encontravam prejudicados quando comparados com os licenciados pós-bolonha, mas é do senso comum que não se deve emendar um erro com outro erro. Talvez esteja aí a tábua de salvação económica das universidades, mas, se o que se pretende é mesmo contribuir para o avanço da ciência, os mestrados deveriam ver o tempo da sua realização aumentado, nunca diminuído, porque, como reconhece Marli André (1997a: 12):

“No caso dos mestrados, o tempo de formação é curto demais. É possível formar o pesquisador em dois anos ou dois anos e meio? Não estaríamos comprometendo a qualidade da produção científica ao se fixar um tempo tão curto?”

Sem dúvida que a qualidade terá de ficar comprometida. Se bem que esta constatação possa soar a desculpa de falhas futuras, encaro-a, antes, como alerta contra o comodismo e como um desafio: fazer do pregão do professor reflexivo (Schon, 1987 e Zeichner, 1993) realidade e não conversa de circunstância. Se isso será suficiente para acrescentar uma pequena gota ao oceano do conhecimento não sei, mas poderá, pelo menos, não o turvar.

Este posicionamento inicial foi um misto de prudência e de compromisso claro no sentido de me deixar conduzir pelos dados que viesse a recolher no trabalho de campo. Na verdade, sentia-me, à partida, repleto de ideias e expectativas que me impeliam para o terreno, embora não tivesse o rumo definitivamente traçado. Parti pois com um espírito de grande abertura, tentando não submeter tudo aos meus princípios e às minhas concepções, consciente de que “demasiado compromisso inicial é problemático” (Stake, 2009: 44) e de que “Todos los planes cambian cuando se enfrentan con la realidad. El diseño de investigación también” (Coller, 2005. 66), fazendo da “etnografia [...] um acto de fé” (Woods, 1999: 17) que exige “um comprometimento inicial muito forte” (ibidem: 17). Iniciei, assim, esta investigação sem me comprometer antecipadamente com um plano rígido e fechado, mas fortemente

comprometido quanto à vontade de desenvolver um trabalho sério que pudesse contribuir com algumas ideias novas para a melhoria da formação e prática docentes.

3. Natureza do estudo

Como já referi, esta investigação é de cariz etnográfico e baseada num estudo de caso. Poderia dizer que se trata de um estudo de caso etnográfico, classificação bastante frequente na literatura da especialidade, mas, para mim, há matizes que as diferenciam. A que serve de base para a classificação da minha investigação destaca o carácter etnográfico da mesma, sendo o estudo de caso considerado secundário. Já a expressão “estudo de caso etnográfico” coloca o acento no caso, sendo secundarizado o seu carácter etnográfico.

Esta marca etnográfica é o seu timbre. Aliás, ela apresenta as cinco funções enunciadas por Hammersley e referidas por Fino (2003; 2006), a saber, naturalismo, já que os intervenientes foram estudados no seu ambiente natural; multiplicidade de fontes de evidência; recolha de dados aberta ao imprevisto e não condicionada por qualquer plano rígido pré-concebido; grupo reduzido de informantes-chave e, finalmente, análise exclusivamente qualitativa dos dados feita de forma descritiva e interpretativa.

Já em relação à natureza do caso, considero-o um estudo de caso instrumental, na terminologia de Stake (2009), porque me servi do caso para “compreender outra coisa. Aqui o estudo [...] visa algo mais” (Stake, 2009: 19) do que compreender algo de forma restritiva. Ou seja, o caso foi o ponto de partida para tentar perceber um fenómeno a um nível micro para, numa fase posterior, procurar alargar as conclusões a um nível mais alargado. Logo, ao estudar este caso não me limitei ao que ele me apresentou, já que, numa fase mais adiantada, fui além da sua experiência concreta, para, através da reflexão e da análise, produzir e defender proposições teóricas (Barzelay, M. e Cortázar Velarde, J., 2004) ou compreender algo mais abrangente. Na terminologia de Yin (2005), poderemos considerar a minha pesquisa próxima do que ele considera estudo de caso exploratório.

Estas questões remetem-nos para o problema da validade externa das investigações qualitativas e conseqüente possibilidade de se poder generalizar os seus

resultados. Não fujo a essa problemática, mas parece-me, agora, mais pertinente reflectir sobre alguns aspectos da etnografia aplicada à educação. Voltarei a ela mais tarde.

Ao colocar a tónica do meu trabalho na etnografia, faço-o com a convicção de que ela oferece as ferramentas mais apropriadas para a apreensão do fenómeno educativo na sua complexidade ou, como se usa dizer, numa perspectiva holística.

As suas virtudes são bem visíveis desde o início da investigação, uma vez que proporcionam uma entrada no campo de observação sem o contaminar ou, pelo menos, sem o descaracterizar, porque ela

“[...] permet une entrée facile dans l'école en réduisant les résistances des membres du groupe; elle diminue l'ampleur de la perturbation que le chercheur introduit dans la situation "naturelle" et permet au chercheur d'observer les normes, les valeurs, les conflits du groupe. Sur une période prolongée, ils ne peuvent demeurer cachés.”

(D. Hargreaves citado por Lapassade, 1992)

Esta é uma marca fundamental do trabalho etnográfico: terá, obrigatoriamente que ser levado a cabo em contexto natural. O pesquisador é que tem de se deslocar até ao meio natural dos informantes para aí recolher a informação, de preferência, sem que a sua presença seja perturbadora. Deve pautar a sua acção pela paciência, tranquilidade, naturalidade e saber esperar o momento em que o que pretende observar surja de forma espontânea. Por isso, é, por vezes, comparado a um detective (Coller, 2005; Erikson, 1989) que deve saber ser discreto nas perguntas que vai fazendo e nas associações lógicas, tantas vezes, quase imperceptíveis, que lhe permitam seguir a pista que persegue. Em princípio, não deve provocar nem forçar os acontecimentos, sob pena de estar a deturpá-los, sendo, dessa forma, o responsável directo da nulidade do seu trabalho. Eu diria que o investigador deveria desenvolver mecanismos de camuflagem, não por ser predador, mas simplesmente para se movimentar e observar os participantes quase sem que se dê pela sua presença. Contudo as suas qualidades vão muito além deste apagamento intencional. Também lhe são exigidas qualidades físicas extraordinárias, quer por se ver muitas vezes obrigado a passar longas horas no campo, quer para se deslocar de um lado para o outro sempre à procura da melhor perspectiva

das fontes que pretende registrar. Não admira, pois, que seja comparado a um carro todo-terreno (Coller, 2005) capaz de ultrapassar todas as barreiras de percurso. Uma coisa é certa: o trabalho de campo pedido ao pesquisador é tão exigente que ele terá de se consciencializar de que a tarefa que tem pela frente implicará uma dedicação total, tempo e muita paciência, “car l’ethnographie implique le chercheur d’une manière plus intense que tout autre type de recherche” (Lapassade, 1992: 14).

Já a comparação a um “bricoleur” (Denzin e Lincoln, 2007; Coller, 2005), confeccionador de colchas, improvisador de jazz ou produtor de filmes (Denzin e Lincoln, 2007) elevam-no à categoria dos artistas sobretudo durante o tratamento de dados, análise de conteúdo e redacção final.

Este enfoque no pesquisador poderia levar-nos a pensar que ele é a personagem principal da investigação etnográfica. Nada mais errado. O seu apagamento, de que falei em cima, é necessário não só para salvaguardar a naturalidade dos acontecimentos mas também para que os participantes possam ocupar o papel principal na construção da acção. Logo, o investigador procura suspender momentaneamente as suas perspectivas e inquietações para apreender as mundividências dos sujeitos enquanto agem ou se exprimem. Verdadeiramente, o que enforma a investigação etnográfica é

“ [...] la perspectiva del actor; y recuérdese que nuestro interés radica en entender los significados que el actor le confiere a la propia acción o a su inclinación y predisposición a actuar; pretensión por entender que, de suyo, obliga a considerar el *milieu*, las situaciones percibidas por los actores que inclinan el significado de una misma acción en un sentido u otro según dónde, cuándo y cómo se produzca; en definitiva, recuérdese que interesa dar razón, explicar, explicarles y explicarnos – a la ciencia, los actores sociales y los investigadores - para entender la construcción de la realidad social que realizan los propios actores.”

(Sabirón, 2002: 35-36)

Esta valorização dos significados que os actores atribuem às suas acções e interacções é destacado por outros autores (André, 1997 b; Erickson, 1989; Fino, 2006; Sousa, 1997), o que não permite qualquer dúvida quanto ao seu papel central na etnografia. Exige-se, pois, ao pesquisador que estabeleça uma empatia (André, 2008) com os actores. Mas esse esforço de transmutação para o lugar do sujeito observado, a fim de compreender a realidade na sua óptica, é uma missão árdua. Na verdade, trata-se

de algo muito mais fácil de escrever do que concretizar, sendo duas as razões principais para tal. Em primeiro lugar, porque o investigador está de tal forma impregnado pela sua concepção da realidade construída ao longo de vários anos que não é, de um momento para o outro, que a consegue suspender, ainda que momentaneamente. O seu *self* acompanha-o sempre, por mais que tente e julgue o contrário. Além disso, há ainda uma outra questão também de difícil resolução: o que constrói as idiossincrasias dos participantes é muitas vezes o que aparentemente parece sem valor ao observador e, frequentemente, até ao próprio sujeito. Ora, isto pode provocar interpretações erróneas por parte do investigador e conduzi-lo pelas pistas erradas, podendo a sua pesquisa levar a conclusões irrelevantes ou sem fundamentação empírica. O que se revela é como a ponta de um icebergue que, pela sua imponente espectacularidade, pode perturbar a compreensão dos fenómenos. Por isso, só um pesquisador avisado contra este perigo e devidamente treinado poderá ir além do óbvio e dos lugares-comuns - “ver para além do véu”, na citadíssima expressão de Peter Woods, 1999 – que tantas vezes satisfazem o senso-comum e fazem parecer brilhantes os mestres na arte da manipulação intelectual.

Esta atenção ao trivial, ao banal, ao rotineiro, ao vulgar é determinante no campo da educação, pelo que o investigador deverá prestar atenção aos pormenores aparentemente insignificantes para que possa compreender a corrente profunda que explica os movimentos à superfície, porque:

“ [...] são as “pequenas coisas”, que ocorrem dentro ou fora da sala de aula, dentro ou fora da Escola, que devem passar a ser o objeto privilegiado de investigação, para o que se requer uma atenção, um olhar já não de alguém superiormente estranho, que vem de fora para observar, mas um olhar interessado, implicado, ou seja, um olhar etnográfico. Só com esta nova atitude poderá haver lugar para o desvelamento dos significados profundos que subjazem às interações pessoais, para a partir daí se construírem novos conhecimentos curriculares.”

(Sousa, 2000)

Ou nas palavras de Peter Woods (1999: 90):

“Estas dimensões expressivas da conduta do professor, em particular nas minudências em sala de aula que são muitas vezes menosprezadas por parecerem triviais e mundanas, exercem uma influência moral considerável nos estudantes.”

Esta constatação, aparentemente irrelevante, levanta outra questão fulcral da etnografia: a multiplicidade de possíveis interpretações que a realidade oferece ao etnógrafo. Na verdade, sendo inúmeros e variegados os factores que a compõem, muitos deles quase imperceptíveis, como vimos, a construção do conhecimento é sempre imperfeita e inacabada. Além disso, ao contrário do que acontece numa investigação de carácter quantitativo, não é possível, nem se tem tal objectivo, isolar cada um dos múltiplos factores que interagem na realidade para os observar separadamente, a fim de a partir daí se extraírem explicações exclusivas e se formularem leis universais. A etnografia não vê nesse processo artificial qualquer interesse, até porque com os fenómenos humanos a realidade é sempre complexa, sendo o todo bem distinto da soma de cada uma das partes. Logo, etnograficamente falando, a realidade, que se apresenta sob a forma de uma narrativa densa, é susceptível de ser apreendida de formas diversas, porque, não se tratando de dados objectivos, nem sempre o investigador consegue interpretar os fenómenos com a profundidade necessária. Logo, o investigador etnográfico está muito mais exposto à crítica do que o que segue os métodos quantitativos.

Seria, no entanto, precipitado e irresponsável deduzir-se que esta metodologia possibilita qualquer interpretação, comprometendo a qualidade da investigação. Se de fragilidade se fala, ela é apenas aparente, pois a etnografia tem contribuído para a valorização da ciência, embora não o faça com base nos mesmos argumentos das ciências quantitativas.

Muito se poderia discutir sobre isto. No entanto não me parece pertinente alongar-me sobre esta questão. O que me parece mais importante é afirmar que a etnografia me pareceu adequada para desenvolver uma investigação consistente e coerente, possibilitando-me chegar a algumas generalizações a partir de dados recolhidos directamente. Para isso, servi-me de técnicas de recolha e análise de dados com provas já dadas em inúmeras pesquisas etnográficas, como o recurso a múltiplas fontes de evidência, a triangulação, a revisão pelos informantes, apresentação de interpretações diferentes, entre outras. Mas essa é uma matéria que explorarei mais adiante.

Agora, interessa-me prestar atenção à questão da generalização, ou da validade externa, que considero muito importante no meu trabalho. Aliás a classificação do caso

desta investigação como instrumental trouxe, claramente, implicações à sua concepção e foi fundamental para as conclusões produzidas no final. Lembro que a descrição pormenorizada do caso não pretendeu encerrar-se em si própria. Ele foi o “instrumento” que me permitiu, a partir das percepções dos alunos sobre o trabalho pedagógico dos professores, extrair pistas que ajudem a repensar a formação dos professores e, eventualmente, a adequar a sua prática às expectativas das crianças e dos jovens. Não deixa, no entanto, de ser fundamental o conhecimento aprofundado do caso. Aliás, desta forma, ele é duplamente valorizado: pelo que vale em si e pelo que pode ajudar a perceber para além das suas idiossincrasias. Possui, pois, um valor intrínseco e alargado.

Partindo-se de um caso particular, é fácil concluir que não se pode conceber a generalização em termos estatísticos, mas em termos analíticos: “Na generalização analítica, o pesquisador está tentando generalizar um conjunto particular de resultados a alguma teoria mais abrangente.” (Yin, 2005: 58), ou, segundo Coller (2005: 56): “Las conclusiones a las que se llega no se pueden extrapolar a un universo, sino al conjunto de teorías a las que el caso se dirige”. Ainda assim, este tipo de generalização implica uma descrição clara das condições em que os dados foram recolhidos, ou seja, pressupõe sempre uma descrição cuidada do caso, para que os leitores possam inferir se as conclusões a que chegou aquele investigador podem ser alargadas ao seu contexto. Por isso, outros autores falam antes em generalização naturalista (Stake, 2009; André, 1984, 2008):

“As generalizações naturalistas são conclusões tiradas através do envolvimento pessoal nos assuntos do quotidiano ou através de uma experiência vicária tão bem construída que a pessoa sente como se lhe tivesse acontecido a si própria.”

(Stake, 2009: 101)

Erickson prefere falar em generalização lógica, mas o sentido que lhe atribui é similar ao que Stake refere para a generalização naturalista:

“La responsabilidad de juzgar acerca de la generalización lógica corresponde al lector, más que al investigador. El lector debe examinar las circunstancias del caso estudiado para determinar de qué manera ese caso se adapta a las circunstancias de su propia situación.”

(Erickson, 1989: 281)

Esta concepção de generalização, ou transferibilidade, associada aos grandes objectivos desta investigação levaram-me a adoptar uma perspectiva etnográfica crítica, que não almeja apenas a mera descrição do contexto em que se verificaram os fenómenos, ou seja, não se fecha em si própria de forma estática, antes pretende despertar a reflexão crítica nos leitores sobre os seus próprios contextos, visando por isso “ajudar a provocar, nem que seja um pouco de mudança” (Fino, 2006: 4). A etnografia crítica, entendida como uma forma de intervenção e de questionamento, ou “una actividad creativamente subversiva en el campo de la educación” (Erickson, 1989: 294) poderá, pois, levar à transformação da prática docente, como demonstrou Sousa (2000) através da sua intervenção num projecto na escola da Torre, Câmara de Lobos. Marli André (1997) comunga desta posição afirmando que muitos trabalhos etnográficos têm como objectivo “a compreensão da realidade escolar para, numa etapa posterior, agir sobre ela, modificando-a”. Erickson, por sua vez, desafia os investigadores universitários a juntarem-se à comunidade escolar para praticarem a etnografia “como una modalidad de formación continuada y de transformación institucional en la investigación sobre enseñanza” (Erickson: 1989:294).

Este posicionamento crítico levanta, a meu ver, várias questões interessantíssimas, a saber, as relações entre a etnografia e a investigação-acção, o alargamento do conceito de validade e a concepção da etnografia como adjuvante da construção da escola democrática. Qualquer uma destas problemáticas daria matéria mais do que suficiente para dissertações autónomas, mas não é minha intenção alargarme muito. Limitar-me-ei a algumas considerações que me parecem pertinentes para a fundamentação metodológica da minha pesquisa.

Segundo Erickson (citado por André, 1997b) a terceira das quatro tendências actuais da etnografia é “envolver cada vez mais o professor no processo de pesquisa”. Ora, foi precisamente um dos grandes objectivos desta minha investigação: mostrar como a audição regular da voz dos alunos pode contribuir para que o professor tome consciência do impacto da sua prática pedagógica e, gradualmente, adequá-la às expectativas dos alunos. Será, pois, necessário olhar de modo diferente para as “duas formas de pesquisa que vinham sendo tratadas isoladamente: a etnografia e a investigação-acção” (André, 1997b). Na verdade, em conjunto levarão os professores a

embrenharem-se na complexidade do campo educativo que frequentam e a comprometerem-se com a sua melhoria. Parece ser este, também, o entendimento do DCE da UMa ao aconselhar os seus alunos brasileiros a envolverem-se em projectos de investigação-acção (Fino, 2006). Não tenho dúvidas de que a investigação-acção trará um valor acrescentado à etnografia na procura da implementação de novos processos de formação de professores e no desenvolvimento de novas capacidades de avaliação do trabalho realizado pelos mesmos. Esta opinião é partilhada por Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira, & Vieira (2009: 374) que (citando Cohen e Manion, 1987) afirmam ser esta a metodologia acertada para as investigações no campo da educação quando se relacionam com os “Métodos de aprendizagens: descoberta de novos métodos que possam substituir os tradicionais” e com a “Formação contínua de professores: procurando desenvolver capacidades, experimentar novos métodos de aprendizagem, poder de análise, auto-avaliação, etc.”.

Ora, como podemos verificar pelo célebre triângulo de Lewin (in Latorre, 2007), as três componentes - investigação, acção e formação - estão estritamente interligadas. Também na formação de professores me parece imprescindível que tal aconteça para que, do trabalho concreto, da reflexão e procura através da prática, se produzam avanços na compreensão da realidade, ou seja, formação, que será cíclica e continuada, porque, das conclusões resultantes deste constante questionamento, proceder-se-á aos acertos necessários para que se processem mudanças visíveis. Uma vez mais, corroboram Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira, & Vieira (2009), quando concluem ser esta a metodologia indicada “sempre que numa investigação se coloca a possibilidade, ou mesmo a necessidade, de proceder a mudanças, de alterar um determinado *status quo*. Em suma, de intervir na reconstrução de uma realidade” (Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira, & Vieira, 2009: 375). Logo, se esta minha investigação parte do princípio de que é urgente encontrar novos modelos de formação de professores, vê-se como a investigação-acção poderá dar-lhe um contributo inestimável, sobretudo quando enriquecida pelos conhecimentos empíricos fornecidos pela etnografia.

Convém, no entanto, deixar bem claro que a minha investigação, como já foi referido, é de natureza etnográfica a partir de um estudo de caso. Ainda assim, adoptei alguns processos de recolha de dados mais próximos da dinâmica de um pesquisador interventivo do que da descrição do etnógrafo.

Os outros dois aspectos supra referidos, a saber, o alargamento do conceito de validade e a concepção da etnografia como adjuvante da construção da escola democrática, entroncam nesta concepção da etnografia como forma de contribuir para a mudança do campo investigado e implicam-se mutuamente.

Em relação ao conceito da validade, Lincoln e Guba (2006) enumeram alguns autores críticos que têm questionado a rigidez deste conceito na literatura e propõem outras formas de a conceber. Por isso, falam em validades “transgressivas”, sempre no plural – termo pedido emprestado a Laurel Richardson – porque “rompem com o *status quo*” e “formam um caminho para interromper, romper e transformar a ‘pura’ presença em uma presença perturbadora, mutável, parcial e problemática” (Lincoln e Guba, 2006: 186). Kincheloe e McLaren, num capítulo sobre a etnografia crítica, vão mais longe ao adoptarem o conceito de “validade catalítica” de Patti Lather e ao referirem-se explicitamente à dinâmica de transformação que a investigação deve imprimir na realidade estudada e na tomada de consciência dos participantes da sua situação:

“A pesquisa que possui validade catalítica não apenas exhibirá o impacto de transformação da realidade do processo de investigação como também direcionará esse impacto a fim de que aqueles que estão sendo estudados adquiram uma autocompreensão e uma autodireção.”

(Kincheloe e McLaren, 2006. 298-299).

Desta forma, também eu assumo que a minha investigação não pretende voltar-se sobre si mesma como um ciclo que se fecha. Concebo-a antes como uma implicação pessoal no grande movimento de luta pela transformação da escola tradicional em escola democrática, ainda que isso não signifique grandes acções mediatizadas, mas um trabalho de persistência no meu local de trabalho habitual. Um pouco à semelhança dos exemplos referidos por Apple e Beane (1997), em que os professores, em particular, e a comunidade escolar, em geral, assumem de forma activa e dinâmica o destino das suas escolas, não se conformando com a aceitação de fórmulas preconcebidas.

Tudo isto não passaria de mera especulação teórica se não fosse concretizado num contexto natural efectivo. É, pois, a altura de apresentar o caso instrumental a que me referi vagamente em cima.

4. O caso

A minha investigação foi realizada na Escola Prof. Dr. Francisco Freitas Branco, Porto Santo (designada doravante como Escola do Porto Santo), local onde trabalho há quinze anos. Muito poderia, por isso, dizer sobre ela. Contudo optei por destacar, apenas, os aspectos que ao longo da minha investigação se revelaram significativos, quer por influenciarem a relação dos alunos com a escola quer por fornecerem indicações quanto à forma como a sua voz é (des)considerada. Tenho-os, pois, como elementos fundamentais da descrição densa do caso e na interpretação da realidade estudada.

4.1.O difícil problema da objectividade

A minha longa ligação à escola levanta *a priori* um sem fim de dúvidas quanto à possibilidade de a poder estudar de forma isenta. Estou bem consciente da desconfiança com que posso ser olhado. No entanto não se tratou de uma escolha minha, foi a única possibilidade de poder realizar a investigação numa escola do 3º ciclo e ensino secundário, como era meu desejo. Como se sabe, na ilha do Porto Santo só existe uma escola com esses níveis. Ser-me-ia completamente impossível, com um horário completo, deslocar-me à ilha da Madeira com regularidade ou permanecer aí uma temporada prolongada, quando nos únicos momentos em que estou profissionalmente disponível – paragens de Natal e Páscoa e férias de Verão – as escolas não apresentam actividade lectiva.

Apesar de ser um problema, não se trata de caso virgem nos estudos etnográficos. Marli André (1997) diz mesmo que “Na maior parte das vezes, o

pesquisador investiga uma situação que lhe é muito familiar e, não raramente, colhe dados na própria escola em que atua como profissional.” Sabirón (2001) refere o caso de Peter Woods que levou a cabo uma investigação onde já tinha leccionado e onde tinha ainda muitos conhecimentos. Lapassade (1992) recorda o estudo pioneiro da etnografia da educação de David Hargreaves em que decidiu leccionar em tempo parcial na escola onde efectuava uma investigação. Reconheço que a minha implicação é bem maior. Contudo o problema continua a ser “Como manter o distanciamento necessário para a análise objectiva, como requer o trabalho científico?” (André, 1997) ou nas palavras de Fino (2006: 9):

“O problema era, e continua a ser, o *como* se concretiza essa contradição, apenas aparente, entre afastar-me, para ser estranho, e integrar-me para (voltar a) ser um com o objecto do meu estudo, ao ponto de me tornar, eu, o novo estrangeiro, numa voz legítima, de dentro.”

Sem dúvida que estamos perante um dilema de difícil resolução. Apesar disso, é possível, pouco a pouco, ir olhando para o vulgar, o rotineiro, como algo que está perto de nós, mas de que não fazemos parte. Ou seja, é possível desenvolver gradualmente uma capacidade de “estranhamento” que possibilite olhar para a realidade familiar de uma forma idêntica à que Alberto Caeiro (1914) praticava como ideal de vida:

“E o que vejo a cada momento
É aquilo que nunca antes eu tinha visto,
E eu sei dar por isso muito bem...
Sei ter o pasmo essencial que tem uma criança
Se ao nascer, reparasse que nascera deveras...”

(Alberto Caeiro, in Azoia e Santos, 2005: 34)

Este deslumbramento da descoberta fará com que a realidade seja vista na sua pureza inicial, na sua candura anterior à acomodação própria de quem vive muito tempo no mesmo lugar, confundindo-se já com a própria paisagem real. Mas, porque “trazemos a alma vestida”, alcançar esse estado “exige [...] / Uma aprendizagem de desaprender” (Caeiro, in Pessoa, 1985: 178-179) através de um esforço árduo para que se reaprenda a olhar. Esta é outra das virtudes da etnografia, pois transmite uma

“capacité de rendre étrange ce qui nous est familier et d'amener l'observateur par l'acte du regard à s'attarder sur l'observable pour le décrire et le problématiser” (Aloui, 2002: 75).

Apesar de estar prevenido, como observador participante interno (Lapassade, 2001) praticante da observação participante completa por oportunidade (Fino, 2006), tenho consciência de que me encontro numa posição de fragilidade quanto à questão da objectividade das minhas observações e consequentes conclusões. Procurei, por isso, diversificar o mais possível os informantes, as fontes de dados e as perspectivas de interpretação de dados, de forma a minimizar e, se possível, erradicar este *handicap*.

No entanto experimentei, também, muitos benefícios provenientes da minha pertença ao campo de investigação, que beneficiaram a minha pesquisa: foi fácil obter o acesso ao campo; realizei a minha pesquisa quase sem darem por ela; observei os participantes sem perturbar a sua naturalidade nos mais diversos ambientes e contextos escolares; acedi facilmente a diversas fontes de evidência.

4.2. Caracterização da escola

4.2.1. O edifício

A Escola do Porto Santo foi criada há cerca de 30 anos passando a funcionar num edifício provisório construído para o efeito. É esse mesmo edifício, com pequenos acréscimos, que continua a albergar a comunidade escolar. Por isso, os retoques de circunstância aqui e ali não disfarçam a degradação acentuada em que se encontra a construção. O estado de quase-ruína é visível em todo o lado (anexos IV; X, referência 2)², mesmo no exterior da escola, onde os muros de cimento apresentam rachas enormes. Mas o pior salta aos olhos no seu interior: chão irregular formado por placas de cimento, paredes com vigas à mostra, grandes manchas escuras no tecto e tinta a descascar. O aspecto de degradação é geral, mas, em alguns recantos, nota-se mesmo

² Nas citações futuras dos anexos, excepto entrevistas, limitar-me-ei a indicar o número romano correspondente à numeração geral da listagem final dos anexos. Em caso de citação literal ou de referência directa ao facto descrito no momento, será seguido de um número árabe, referência que substitui o nome do aluno e que indica a sua ordem de entrada no anexo.

um certo ar de abandono. Nas salas de aulas, nada melhora: pequenas placas de revestimento a desprenderem-se do chão; manchas nas paredes; estores que não funcionam, mas que perturbam quando agitados pelo vento; fios, ligações eléctricas e lâmpadas sem qualquer protecção no tecto; armários cheios de materiais empoeirados...

Contudo o pior acontece em dias de chuva (IV, 4; X, 2), quando a água pinga do tecto em vários locais: em frente da secretaria, no bar dos professores, na papelaria, na rampa de acesso ao corpo 3, no corredor deste corpo (de construção mais recente) e em várias salas. A situação tem piorado de ano para ano devido ao estado de degradação contínua do telhado em fibrocimento. Esta cobertura tem levantado nos últimos meses muitos receios junto da comunidade escolar mais informada, por incluir amianto na sua composição, material cancerígeno (X, 2). No entanto a direcção da escola não parece sensível a tal preocupação. Aliás, sempre que se fala em algum problema da construção, os responsáveis contornam-no dizendo que está prevista a edificação de uma nova estrutura e que a actual não oferece qualquer risco. Só que essa promessa é muito antiga, não se acreditando que seja concretizada neste momento de estrangulação financeira.

4.2.2. Alguns espaços

A escola do Porto Santo para a realização de aulas apresenta 23 salas regulares, 3 pequenas salas (para 6 a 10 alunos), 2 salas de Físico-Química, 4 salas de informática, 2 salas de Educação Visual, 1 sala de Artes, 1 sala de Educação Musical e 1 sala de Educação Tecnológica. Estes espaços têm-se revelado insuficientes, sendo frequentes as aulas na biblioteca, em gabinetes de professores e em pequenas salas do pavilhão multiusos, no caso de aulas do ensino especial com poucos alunos

Em termos de espaços desportivos, a escola viu a sua oferta muito melhorada com as construções recentes da piscina e do pavilhão multiusos da responsabilidade e administração do IDRAM. Para além deles, tem um ginásio, que padece dos males estruturais do edifício primitivo, e um recinto polivalente em péssimo estado, apresentando, inclusivamente, um piso irregular que é um perigo constante para a segurança dos alunos e professores.

No passado, um bom número de alunos frequentava, nos intervalos, o polivalente e os espaços anexos, mas, no início do presente ano lectivo, a comunidade escolar foi surpreendida com a instalação de um mecanismo de controlo de acesso na porta de ligação entre os espaços interiores e exteriores posteriores da escola. Os alunos viram, dessa forma, as áreas ao ar livre reduzidas aos jardins à frente da escola. Foi uma decisão da exclusiva responsabilidade do presidente do conselho executivo que criou muito mal-estar nos alunos e nos professores que não tiveram direito ao cartão de acesso. Entretanto, devido às várias avarias do mecanismo, causada por alunos mais afoitos e destemidos, foi feita a sua substituição por chaves, disponibilizadas gratuitamente aos docentes que já tinham cartão ou pagas por todos os outros que as desejassem. Entre os professores, a tensão abrandou com esta decisão, mas os alunos continuam a mostrar o seu desagrado, sendo vulgares as pancadas e os pontapés, numa tentativa de acabar com aquela barreira que lhes obstrui o acesso a uma parte importante do recinto escolar (IV, 2, 3).

A biblioteca escolar é um dos locais mais frequentados por muitos alunos, mas a animação que apresenta durante os intervalos quase nada tem a ver com os livros. Funciona como um local de convívio e de diversão para certos grupos de amigos. Mas é natural que assim aconteça, porque há muitos anos que não apresenta qualquer animação cultural e tem sido praticamente esquecida pelos órgãos de gestão da escola, que não têm mostrado sensibilidade à actualização do seu fundo bibliográfico e à modernização de todo o espaço. Além do mais, a sua área é demasiado exígua para que se possa transformar num local aprazível à leitura e à reflexão.

A sala 13 tem tido muitas funções que se prejudicam umas às outras: sala de estudo, eufemismo para designar o local para onde são mandados os alunos expulsos das salas de aulas; anexo da biblioteca, já que contém armários de livros, alguns deles rigorosamente fechados à chave; sala de computadores atribuídos a alguns alunos no âmbito de um dos muitos programas de incentivo ao uso/consumo de materiais informáticos. Actualmente está num impasse: foi aí instalado um quadro interactivo, não se tendo ainda percebido quem o pode utilizar e em que circunstâncias. Além disso, não foi comunicado para onde será remetida a sala de estudo quando o quadro estiver a ser utilizado durante as aulas, mas parece que terá de ser, novamente, a biblioteca a desempenhar mais uma função que nada tem a ver que os seus objectivos primordiais.

O bar, denominado habitualmente como cantina, é um dos espaços principais para a ocupação dos intervalos dos alunos. Não que tenha algo mais do que é comum em qualquer bar escolar, mas porque são tão poucos os espaços disponíveis que os alunos se vêem obrigados a procurá-lo porque, pelo menos, aí, têm onde se sentar confortavelmente. Por outro lado, há alunos que passam nele longos períodos, mas à espera de serem servidos. Chega a ser caótico o seu funcionamento, com uma fila compridíssima e diversos braços estendidos ao balcão de atendimento. São muitos os alunos que se queixam (IV, 6; X, 1,2), quando confrontados com os atrasos na chegada às aulas, da demora no atendimento. Também da parte dos professores há as mesmas queixas.

4.2.3. Actividades extracurriculares

Todos os anos têm funcionado diversos clubes que oferecem uma grande diversidade de actividades extracurriculares: teatro, música, fotografia, escrita, leitura, artes plásticas, aerodelismo. No entanto a diversidade é apenas aparente, porque quase todas as ofertas se concentram na quarta-feira à tarde, período em que os alunos não têm aulas. Mas, quatro vezes por período, os alunos dos 2º e 3º ciclos são obrigados a realizar os testes únicos de Português e de Matemática, provas iguais para todas as turmas da escola, entre as 15:30 e as 17:00 horas, precisamente o horário em que funcionam quase todos os clubes. Se a isto acrescentarmos as salas de estudo de muitas disciplinas e algumas modalidades do desporto escolar também à mesma hora, é lógico concluir-se que as actividades curriculares são completamente desvalorizadas pelo órgão de gestão e muitos dos clubes só têm existência no papel, já que na prática não são compatíveis com os tempos livres dos alunos.

4.3. Caracterização dos alunos da escola

A escola do Porto Santo tem, neste momento, 544 alunos: 500 que frequentam o ensino diurno e 44 o ensino nocturno. Dos 500 alunos que frequentam o ensino diurno,

147 são do 2º ciclo, 188 do 3º ciclo regular, 37 dos cursos de educação e formação, vulgo CEF, e 128 do ensino secundário. Os da noite frequentam quase todos os cursos de educação e formação de adultos, EFA. Estes números reflectem uma diminuição significativa ao longo da última década, já que eram 706 em 2000-2001: 607 do ensino diurno e 99 do nocturno.

Se em termos materiais, a Escola do Porto Santo apresenta graves problemas que poderão afectar, ainda que indirectamente, o rendimento escolar dos alunos, em termos de recursos humanos acontece precisamente o contrário: 110 professores e 55 funcionários distribuídos pelos diversos serviços, o que dá a surpreendente média de 1 professor por cada 5 alunos e 1 funcionário por cada 10 alunos. Não tenho dados objectivos que me permitam uma comparação rigorosa com a realidade do país e da região, mas, pelo que se tem ouvido nos debates recentes sobre as reduções orçamentais na educação nacional, são números que, muito provavelmente, farão desta escola um caso único no país.

Evidentemente que as razões que explicam esta excepcionalidade, na sua grande maioria de ordem geográfica e demográfica ou delas derivadas, da Escola do Porto Santo forneceriam por si só argumentos suficientes para sustentar a defesa da minha investigação com base num tipo de caso único e não instrumental. Ainda assim, considero mais oportuno classificar este caso como instrumental, até porque as razões de base desta excepcionalidade não me parecem decisivas para o estudo da voz dos alunos e das suas possíveis contribuições para a formação e melhoria da prática dos professores.

Embora se aceite de bom grado que uma ilha isolada no meio do Atlântico com apenas 5000 habitantes mereça um tratamento especial e necessite de um orçamento bem diferente do da maioria das escolas, dever-se-ia questionar se uma gestão dos recursos humanos mais racional não seria possível e até desejável. É, no entanto, um problema espúrio para o meu trabalho.

Deixando de lado estas dúvidas, parece-me, pelo contrário, importante destacar que há alguns aspectos positivos resultantes desta situação que podem contribuir para a melhoria dos resultados escolares dos alunos. Refiro-mo, por exemplo, à divisão das turmas do 2º ciclo na disciplina de Matemática em dois grupos, o que possibilita que cada um dos professores leccione a um número reduzido de alunos. Em sentido inverso,

considero um desperdício atribuir a um professor o acompanhamento dos alunos dos 2º e 3º ciclos que não escolheram a disciplina de Educação Moral Religiosa Católica no horário dessa disciplina, o que interpreto como uma obsessão por ocupar todo o tempo que os alunos passam na escola, para que não se distraiam com actividades lúdicas tidas como perdas de tempo.

Em conclusão, a Escola do Porto Santo oferece recursos humanos excepcionais que podem potenciar o rendimento escolar dos seus alunos. No entanto tem-se verificado, quer pelos resultados dos exames nacionais dos 9º e 12º anos quer pelos resultados internos, que ainda está distante dos patamares de excelência pretendidos. Isto apesar de a escola ocupar os melhores lugares dos rankings regionais, o que tem deixado a comunidade escolar satisfeita. Mas em termos nacionais as comparações não são tão lisonjeiras. Seria, pois, interessante investigar as razões deste falhanço, mas isso ultrapassa os objectivos desta investigação.

4.4. Caracterização dos alunos entrevistados

Escolhi os alunos do ensino secundário como principais informantes. Esta opção deve-se, essencialmente, a duas razões: em primeiro lugar, pela minha experiência alargada com alunos deste nível de ensino e, em segundo, pela perspectiva mais abrangente do sistema de ensino em geral e maior sensibilidade às práticas pedagógicas que estes alunos possuem em comparação com os seus colegas mais jovens.

Na verdade, ao longo dos meus vinte anos de docência, foram excepção as experiências com alunos do 3º ciclo. No Porto Santo, então, nunca fui titular senão de turmas do secundário, reduzindo-se as experiências no 3º ciclo a substituições esporádicas de colegas. Esta regularidade tem-me permitido tomar consciência do que julgo serem os principais problemas, preocupações e aspirações daqueles alunos. Além disso, tenho constatado que são eles que mais abertamente procuram manifestar as suas posições junto dos seus professores, directores de turma ou, mesmo, junto da direcção executiva, embora me pareça que a voz dos alunos seja praticamente desprezada pelos órgãos de gestão da escola, numa acção camuflada de a tornar imperceptível.

Como já referi em cima, neste ano lectivo, a escola do Porto Santo tem 128 alunos no ensino secundário (40 do 10º, 54 do 11º e 34 do 12º anos), que estão divididos - imagine-se! - por 20 turmas: 6 do 10º ano, 7 do 11º e 12º anos. No entanto, esta divisão só é efectiva nas aulas das disciplinas específicas de cada curso. Nas da formação geral, há em média 2 ou 3 turmas por cada um dos anos.

Não restam dúvidas de que se encontra aqui uma das explicações para tão alto rácio de professor – alunos. Mas isso deve-se a uma opção da escola, com o aval da Secretaria Regional da Educação, de procurar oferecer o máximo de cursos aos seus alunos, já que, no caso de não o fazer, os alunos interessados nos cursos que não fossem ministrados aqui seriam compelidos a mudar a sua residência para a Madeira, vendo-se obrigados a suportar encargos financeiros suplementares muito altos. Parece, pois, justo que os alunos porto-santenses tenham a possibilidade de frequentar o curso da sua preferência no Porto Santo, tal como qualquer cidadão nacional o deve poder fazer em local próximo da sua residência.

Seria impensável entrevistar os 128 alunos, pelo que escolhi 5 dos meus alunos do 11º ano como informantes-chave (entrevistas 1 a 5 nos anexos), procurando que me oferecessem perspectivas heterogéneas. Optei por entrevistá-los numa fase avançada (em Abril) da minha investigação, tentando aprofundar com eles alguns aspectos concretos da sua vivência. Antes disso, preferi alargar a minha pesquisa a toda a escola, sobretudo aos alunos com quem trabalhava mais sistematicamente, pelo que o meu diário de campo contém referências a pessoas³ e episódios muito diversos. Foi a minha forma de procurar apreender a trama densa do caso, estreitando, gradualmente os pontos de interesse e reduzindo, em simultâneo, os informantes. Para o final do ano, deixei a entrevista com um elemento da comunidade discente que não poderia deixar de considerar um informante-chave, o representante dos alunos do ensino diurno no conselho da comunidade educativa. Trata-se de um aluno do 12º ano que exerce o cargo há dois anos. Dadas as diferenças de estatuto em termos de representação, a estrutura desta entrevista (nº 6 nos anexos) é diferente das outras cinco.

Mas vejamos as técnicas de recolha de dados a que recorri de forma sistemática.

³ Todos os nomes aí referidos são fictícios. Optei ainda por alterar outras referências susceptíveis de identificar pessoas.

5. Fontes de evidência

Indo ao encontro da natureza ecléctica deste estudo, servi-me de técnicas de pesquisa e recolha de dados de natureza muito diversa. Umhas são comuns à etnografia e aos estudos de caso (Lapassade, 1992; Yin, 2005; André, 1984) – nomeadamente a observação, entrevistas, notas de campo, consulta de documentos oficiais e particulares – e outras identificam-se mais com a investigação-acção, como explicarei adiante.

Para maior clareza expositiva, agrupá-las-ei em quatro tipos, três que são comuns à grande maioria das pesquisas qualitativas e um composto por uma série de estratégias pensadas por mim especificamente para esta investigação e que me parecem apresentar marcas características da investigação-acção.

5.1. Técnicas baseadas na observação

São técnicas em que o investigador presencia directamente os fenómenos em estudo, podendo, por isso, contar a sua própria versão dos acontecimentos. Na minha investigação, servi-me de dois subgéneros de observação: a observação participante e a observação não participante.

Como observador participante, procurei seguir os conselhos de Lapassade (2001: 9):

“ [...] tout en prenant part à la vie collective de ceux qu'il observe, s'occupe essentiellement de regarder, d'écouter et de converser avec les gens, de collecter et de réunir des informations. Il se laisse porter par la situation.”

(Lapassade, 2001: 9)

Ou seja, aproveitei as vantagens de fazer parte do meio estudado e assumi os riscos consequentes de estar comprometido à partida, como já foi referido. No meu caso, este género de observação era inerente à minha condição de professor a investigar na escola em que trabalhava. Na terminologia de Lapassade (2001), fui um observador participante interno, praticante da uma observação participante completa por

oportunidade (Fino, 2006), como referi em cima. No caso dos meus alunos do 11º ano, estive duplamente implicado, já que, para além de professor, era também director de turma, tendo acesso a informações que não estavam ao alcance da maioria dos professores. Tive, por isso, conhecimento de problemas pessoais de índole diversa, problemas familiares, problemas de relacionamento quer com os colegas quer com professores, entre outros. Encarei o desempenho das funções deste cargo pedagógico como uma forma privilegiada de recolher informação pertinente através da valorização da voz destes alunos.

Apesar da minha pertença ao meio estudado, houve momentos em que observei situações e comportamentos completamente independentes da minha intervenção e onde a minha presença passou praticamente despercebida. Foram momentos de observação não participante. Através dela, apercebi-me de eventos e conversas espontâneos entre diversos elementos da comunidade escolar que de uma forma directa ou indirecta contribuíram para a compreensão do problema em estudo.

A informação resultante destes dois tipos de observação foi guardada através de

“ [...] registros abiertos, de tipo narrativo descriptivo, que contienen descripciones detalladas y amplias de los fenómenos observados con el fin de explicar los procesos en desarrollo e identificar pautas de conducta en contextos específicos.”

(Latorre, 2007: 58).

Estes registos são compostos por notas de campo registadas num diário etnográfico, por vezes, acompanhadas de memorandos analíticos, ou seja, reflexões pessoais para relatar a forma como os acontecimentos foram interpretados no momento da observação.

5.2. Técnicas baseadas na conversação

Consistem na recolha de informação na perspectiva dos outros participantes na investigação, assentam no diálogo e na interacção e incluem técnicas de conversação como o inquérito, a entrevista, os grupos de discussão e entrevista em grupo. Estas duas técnicas serão tratadas na alínea d).

Na minha investigação, não recorri a qualquer recolha de informação totalmente estruturada, num sentido fechado, como acontece nos inquéritos.

Já as entrevistas tiveram um papel de destaque na recolha da informação, pois através delas foi possível perceber melhor como os participantes viveram e sentiram o seu envolvimento diário na escola. Não me preocupei com a simples recolha de relatos de eventos, mas em perceber as motivações, interesses, interpretações, preocupações e análises profundas que enformavam as perspectivas dos participantes.

Não há unanimidade terminológica entre os autores quanto à designação mais apropriada para definir este tipo de entrevistas: focadas, (Yin, 2005), semi-estruturadas ou em profundidade (Coller, 2005), aprofundadas (André, 1997), não estruturadas (Lapassade, 1992; Fino, 2006). Apesar desta cacofonia terminológica, parece-me que, com mais ou menos matizes, a técnica definida é a mesma. Pessoalmente, concordo com a nomenclatura e definição dadas por Valles (2002: 41) quando afirma que as entrevistas

“en profundidad no son meras conversaciones cotidianas, aunque se aproximan a ellas en tanto interacción cara a cara producida en condiciones históricas y sociobiográficas determinadas. Se trata de conversaciones profesionales, con un propósito y un diseño orientados a la investigación social, que exige del entrevistador gran preparación, habilidad conversacional y capacidad analítica”.

A opção por este tipo de entrevistas significa que não as concebo como um simples processo de recolha de informação nem como um interrogatório policial à procura de algo que o informante possa estar a esconder intencionalmente, colocando-o numa posição incómoda e de desconfiança. Bem pelo contrário, procurei que, como diz Valles na citação supra referida, através de uma conversa informal, próxima da naturalidade da troca de ideias entre dois conhecidos, ele fosse revelando, directa e indirectamente, as suas percepções conscientes e inconscientes sobre o tema em estudo. No entanto naturalidade não significa improvisação, pelo que parti sempre de uma estrutura preconcebida (XV), mas não rígida, o que permitiu adaptá-la às respostas dos informantes e às circunstâncias particulares em que se realizaram as entrevistas. Desta forma, conjuguei duas características que considero basilares para que elas constituam verdadeiras fontes de evidência: espontaneidade, por um lado, e orientação na busca de respostas às questões estruturantes da minha pesquisa, por outro.

5.3. Análise de documentos

Técnica que consiste na pesquisa, leitura e análise dos documentos escritos que se afiguram úteis para a investigação. Considerei úteis dois tipos de documentos: os oficiais e os pessoais.

De entre os documentos oficiais destaco o regulamento interno; o projecto educativo, que remonta a 2006; o plano anual de actividades; as actas de diversos órgãos da escola (conselho pedagógico, conselho da comunidade educativa, conselhos de grupos disciplinares, sobretudo do grupo de Português, a que pertença, e conselhos de turma); participações disciplinares (XI, XIII) e processos daí decorrentes; pautas de avaliação e comunicações internas do órgão de gestão.

Felizmente não me deparei com qualquer entrave à consulta dos documentos pretendidos.

Os documentos pessoais a que me refiro dizem respeito, sobretudo, a produções escritas de carácter individual (II a IX) ou colectiva (X) dos meus alunos do 11º ano. Uns são registos espontâneos sobre aspectos da vida escolar, numa perspectiva muito pessoal, que os alunos colocam livremente nos seus portefólios trimestrais, elemento importante da avaliação, conforme critérios negociados com eles no início do ano lectivo. Mas há outros que foram produzidos a meu pedido, sendo de dois géneros: uns relativos a aspectos da direcção de turma e outros são análises e avaliações do trabalho desenvolvido nas aulas de Português.

Do primeiro grupo⁴, fazem parte justificações de faltas pormenorizadas, relatórios sobre problemas de interacção com alguns professores e problemas de relacionamento internos, relatos pessoais de factos que originaram participações disciplinares, opiniões pessoais sobre disciplinas e métodos de ensino preferidos (V), recolhidos aquando da realização dos conselhos de turma no início do ano lectivo para caracterização dos alunos.

No segundo caso, incluo as análises sobre o trabalho individual, da turma e do professor, feitas habitualmente no final das unidades curriculares ou dos períodos (VI, VII e VIII). Por vezes, essas análises foram complementadas com auto e heteroavaliações fundamentadas que forneceram, de igual modo, elementos pertinentes.

⁴ Tenho na minha posse estes documentos, mas achei que não os deveria disponibilizar nos anexos por conterem muitas referências pessoais que permitiriam identificar os alunos facilmente.

5.4. Estratégias de investigação-acção

Como já deixei bem claro anteriormente, apesar de esta investigação não ser estruturalmente de investigação-acção, recorri a algumas técnicas de recolha de informação inspiradas nessa metodologia. Foram técnicas que me pareceram poder contribuir para testar empiricamente algumas das conclusões depreendidas anteriormente e para as confirmar ou alargar.

Para alcançar esses objectivos, alarguei o âmbito de algumas das técnicas de recolha e análise de documentos pessoais dos meus alunos, referidas na alínea anterior, e apliquei-os na melhoria do trabalho posterior. Na verdade, a finalidade das análises produzidas a meu pedido, já pressupunha que os alunos poderiam ajudar a identificar os aspectos a ser corrigidos e os que deveriam ser mantidos. Ou seja, foram solicitados com vista à acção futura numa perspectiva de a melhorar constantemente.

Além destes textos pessoais, realizei debates de turma (diário de campo, dia 16.06) centrados nos mesmos objectivos – análise e avaliação do trabalho realizado – que complementaram os pontos de vista individuais, abrindo-os a novas perspectivas e motivando-os para as vantagens do confronto de perspectivas. Foi uma forma de “llenar algunos vacios de la entrevista individual o estructurada, que no permite comentar, explicar y comparar las experiencias y puntos de vista de los entrevistados” (Latorre, 2007: 75).

Também em grupo, mas com objectivos diferentes – confirmar e alargar as conclusões anteriores – organizei grupos de discussão ou debates temáticos, conforme se lhes queira chamar. Foram organizadas a partir de documentos audiovisuais criteriosamente seleccionados para provocar as percepções dos alunos sobre a escola em geral e sobre os professores em particular. Nieto Cano e Portela Pruaño (2008: 19) apelidam esta prática de “consulta induzida”, em que “los alumnos son animados a expresar sus puntos de vista por médio del uso de estímulos, como en evento destacado, una lección reciente, un vídeo o una información particular”. Usei dois tipos de documentos diferentes: partes do filme musical *The Wall*, dos Pink Flloyd e uma conferência de Ken Robinson sobre a falta de criatividade nas escolas oficiais.

Estes grupos de discussão foram uma forma de provocar os alunos e obrigá-los a ver para além das suas perspectivas individuais, tantas vezes limitadas por nunca terem sido confrontados com contestações abertas do modelo de escola que sempre conheceram, pelo que o têm como único e universal. Esta provocação intencional retirou benefícios da discussão em grupo, onde surgiram opiniões contrárias, umas mais conservadoras e outras mais abertas à renovação da escola e dos métodos de ensino. Surgiram também alguns comentários sobre situações concretas da vida da escola e desabafos recalcados há muito tempo. Desta forma, foi criado um espírito revelador idêntico ao dos “traumas de conversão”, na expressão de Bolton (citado por P. Woods, 1999), susceptível de ser suscitado pelas obras de arte, mas que, nesta situação concreta, teve a virtude de predispor os alunos para a mudança e a actuarem de forma a transformarem a escola que frequentam. Como conclusão desta “consulta induzida”, pedi-lhes que registassem algumas das suas ideias numa folha em branco⁵. Surpreendeu-me a facilidade com que se exprimiram e o acerto de algumas ideias inovadoras que mereceriam um tratamento diferenciado e aprofundado. No entanto, como grande parte fugiu ao tema deste trabalho, deixo esse material para posterior análise.

⁵ Daqui resultaram dezenas de trabalhos – uns em forma de desenho, outros de escrita e outros, ainda, mistos – de que apresento apenas cinco (XIV), como exemplo da facilidade com que os alunos aderem a iniciativas que lhes permitam falar sobre a escola e sua organização. De referir que esses trabalhos foram elaborados de improviso após a conclusão do debate público.

CAPÍTULO V

Vozes que (não) se escutam

“Veja como as crianças têm, por exemplo, uma capacidade enorme de perguntar coisas, de se interessar por tudo, os adultos ficam atrapalhados com as respostas que hão-de dar. E depois, quando entram na escola, toda a mecânica da escola não é a de deixar que as perguntas continuem com aquela vivacidade e aquele interesse que tinham. A escola abafa as perguntas, porque perguntar não é conveniente em sociedade e as crianças começam a aprender aquelas respostas que são convenientes para viver em sociedade sem grandes atropelos. Tomam muito cuidado com o que perguntam e procuram sempre aplicar a resposta certa para o outro não ter uma reacção que a ela lhe seja prejudicial. Isso leva a uma infidelidade que me impressiona, que é a infidelidade que quase toda a gente tem de si própria. Não ousa ser. Quase ninguém ousa ser!”

(Agostinho da Silva, in Sousa 2003: 36)

Neste capítulo, apresentarei os dados da minha investigação de campo quanto ao relevo da voz dos alunos na Escola do Porto Santo.

Está dividido em duas partes, ambas sobre a atenção que lhe é prestada, mas segundo duas perspectivas distintas: a institucional, na 1ª parte, e a dos próprios alunos, na 2ª.

1. A voz dos alunos vista pela instituição

“E nada de verdadeiramente importante se fez na história sem a participação e o envolvimento colectivo da comunidade. O que assim não for, não passará de ‘revolta palaciana’ ou reforma educativa propalada condenada ao insucesso, como as que se têm visto, propostas de uma escola ideal tão distante da escola real. Premissa incontestável, embora por vezes equivocada, será a de que o aluno é o sujeito de todo o processo de aprendizagem e de que o conhecimento e a inovação é o factor determinante do desenvolvimento.”

(Projecto educativo 2006-2010 da Escola do Porto Santo: 11)

Para avaliar o peso que a instituição Escola do Porto Santo atribui à voz dos alunos recorri a uma variedade alargada de fontes: documentos oficiais, nomeadamente projecto educativo, regulamento interno, actas do conselho da comunidade educativa e do conselho pedagógico dos últimos 5 anos lectivos, plano anual de actividades 2010-2011; observação participante e dados registados no meu diário de campo.

Da comparação dos dados das diversas fontes, há um dado que salta à vista: também aqui se constata uma antítese clara entre o que anunciam os documentos estruturantes – projecto educativo de escola e regulamento interno – e a realidade perceptível quer nas actas dos conselhos da comunidade educativa e pedagógico quer na prática vivida no dia-a-dia. Ou seja, enquanto os primeiros manifestam explicitamente a preocupação de colocar os alunos no centro das atenções da escola e de considerar a sua voz como elemento fundamental do funcionamento institucional, todas as outras fontes dão indicações completamente contrárias, levando-nos a concluir que os alunos da Escola do Porto Santo não têm qualquer peso nas decisões institucionais. Dito de outro modo: eles estão ausentes dos centros de decisão, embora sejam o centro das decisões,

no sentido em que quase todas as deliberações são tomadas considerando-os os destinatários das mesmas. São, pois, objectos e não sujeitos activos dos órgãos deliberativos, confirmando a regra do sistema educativo português da imposição de regras de cima para baixo.

Estas contradições estão, desde logo, presentes no subconsciente do redactor do projecto educativo 2006-2010 – sem qualquer actualização até à data! – como se pode constatar por uma análise do conteúdo do excerto em epígrafe. Note-se, por exemplo, o contraste entre a afirmação contundente da importância da participação colectiva nas grandes transformações da sociedade e a hesitação quanto ao papel central do aluno na sua aprendizagem.

Mas exploremos algumas das contradições mais óbvias quando comparados os dados dos dois tipos de fontes supra referidos.

No ponto 5.2 do projecto educativo, refere-se que um dos objectivos de âmbito institucional é “fomentar a participação activa dos discentes na gestão da vida escolar, nomeadamente através das suas estruturas representativas”, o que vai no mesmo sentido do ponto 7 do artigo 5º do regulamento interno, que enuncia como um dos direitos dos alunos “Ser ouvido, em todos os assuntos que lhe digam respeito, pelos [...] órgãos pedagógicos, de administração e de gestão da escola”. No entanto sabe-se que os alunos não têm qualquer representação no conselho pedagógico e apenas dois, dos quais um é adulto em representação do ensino nocturno, os representam no conselho da comunidade educativa, entre os 20 elementos que constituem este órgão. Não é, por isso, de espantar que, nos últimos cinco anos de reuniões deste conselho, não haja em acta qualquer referência a intervenções dos representantes dos alunos.

A um olhar do exterior, saltam imediatamente à vista as lacunas de representatividade dos alunos nos órgãos de gestão e decisão (reduzidos aos já referidos dois representantes no conselho da comunidade educativa: um do ensino nocturno e outro do secundário diurno) pelo que seria expectável que isso fosse compensado por um processo de escuta sistemática que permitisse aos alunos eleitos ouvir os seus pares de forma regular e aos órgãos de direcção manterem-se actualizados e atentos às preocupações dos discentes. Mas nada disso acontece, pois não observei, ao longo de todo o ano lectivo 2010-2011, nenhuma acção promovida nem pelos representantes dos alunos nem por qualquer órgão de direcção.

Pelo contrário, presenciei, como director de turma, duas situações – que apresentarei na segunda parte deste capítulo – em que os alunos foram completamente ignorados quando solicitaram a intervenção do conselho executivo (ver página 95).

Para agravar o panorama, a associação de estudantes desapareceu há cerca de dois anos, sem que se note qualquer incentivo ao seu reaparecimento, por exemplo, através da atribuição de um espaço próprio. Está, assim, inviabilizado o objectivo de âmbito institucional do projecto educativo em cima citado e anulada a estratégia referida no ponto 6.2 do mesmo documento: “valorizar as organizações representativas da comunidade educativa (associação de pais e associação de estudantes)”, tanto mais que a actuação dos dois representantes da associação de pais se reduz a uma intervenção inócua, no meu ponto de vista, no conselho da comunidade educativa ao longo de cinco anos. Sintomático dessa acção foi a intervenção de um deles na reunião do dia sete de Novembro de 2009, em cuja acta se lê: “o representante dos pais [...] alertou para o facto de se arranjar estratégias de modo a que a família apoie mais os seus educandos nos estudos. Desta forma os resultados finais seriam melhores”.

Sem voz activa na comunidade educativa, “órgão de participação e representação da comunidade educativa” – segundo o ponto um do artigo 17º do regulamento interno – sem associação de alunos e com uma associação de pais adormecida, é pertinente perguntarmos: Como podem os alunos concretizar o seu direito de “Apresentar críticas e/ou sugestões relativas ao funcionamento da escola”, ponto 8 do artigo 5º do mesmo documento? A experiência diz-me que o director de turma é muitas vezes a última esperança (entrevistas 1-5). Todavia, na maioria das vezes, também ele se revela impotente, porque a sua voz é subtilmente abafada quando chega aos órgãos directivos.

Também o direito enunciado no ponto 15 do artigo 5º do regulamento interno, “Participar, através dos seus representantes, no processo de elaboração do projecto educativo, do plano anual de actividades e do regulamento interno e acompanhar os seus respectivos desenvolvimentos e concretizações”, tem sido letra morta.

O projecto educativo, por sua vez, está desactualizado, já que a sua validade caducou em 2010 com o fim do mandato dos órgãos de gestão. No entanto, como a equipa directiva anterior foi a única a apresentar candidatura a um novo mandato, nem se deu ao trabalho de elaborar um novo projecto educativo ou de, pelo menos, mudar a

data ao anterior. Essa falha poderia ter sido debelada durante o ano lectivo seguinte, 2010-2011, de uma forma tranquila e com a participação de todos os agentes educativos, mas nunca ouvi falar dessa possibilidade.

O plano anual de actividades também não tem sido um bom exemplo da participação activa dos alunos (entrevista 5). Poder-se-ia pensar que a culpa é deles, porque não apresentam sugestões de actividades. No entanto não lhes pode ser imputada, porque o modelo vigente, embora não estando fechado à sua participação, está focado nas propostas dos grupos disciplinares e clubes de actividades extracurriculares. Desta forma, confirma-se a premissa referida no início desta parte: tudo é feito para os alunos, mas nada é decidido por eles. Assim se justifica que, das cerca de oitenta actividades previstas para o ano lectivo 2010-2011, apenas duas refiram os alunos como dinamizadores, e em parceria com professores, não havendo nenhuma em que surjam como únicos responsáveis. No entanto o conselho da comunidade educativa, ano após ano, não tem levantado qualquer objecção a esta forma de programação, pelo que é com naturalidade que tem “dado parecer favorável ao Plano Anual de Actividades de Complemento Curricular”, como aconteceu, para o ano lectivo 2010-2011, na reunião de dezoito de Novembro de 2010.

Quanto ao regulamento interno, também não constatei qualquer processo de actualização, embora um ou outro professor reclamasse da necessidade de o fazer, como aconteceu na mesma reunião de 18/11/2010 da comunidade educativa, onde o presidente desta confrontou o presidente do conselho executivo com essa questão. Mas este último matou o problema respondendo “que não existiam propostas de alteração”, não se mostrando interessado à abertura de um processo de auscultação das sensibilidades dos agentes educativos. É perceptível o desprezo a que este documento estruturante é votado. Isso manifesta-se no desconhecimento que a grande maioria dos alunos tem do mesmo até porque parecem descrentes de que possam fazer-se ouvir com base no que lá se proclama como direitos seus (entrevista 1-5). Não admira, porque dos vários direitos enunciados no artigo 5º do dito documento, respeitantes à valorização da sua voz, nenhum é posto em prática, como já demonstrei com os mais importantes.

Curiosamente, mas em sentido contrário, o regulamento interno é citado amiúde nas reuniões do conselho da comunidade educativa, ainda que de forma muito vaga, para sustentar a defesa de medidas mais rígidas em termos disciplinares:

“Da reflexão sobre as informações analisadas, conclui-se, por larga maioria, que era preciso garantir o cumprimento das regras definidas pelo Regulamento Interno e assegurar a disciplina e um comportamento adequado na sala de aulas para que haja reflexo destes aspectos no aproveitamento dos alunos”.

(Acta do Conselho da Comunidade Educativa do dia 29/11/2007)

Em síntese, quer os órgãos de direcção quer os de gestão intermédia têm-se mostrado indiferentes à importância de ouvir os alunos com atenção. Antes têm apostado numa gestão de imposição de medidas que devem ser seguidas pelos alunos e nunca debatidas com eles. É também clara a subserviência quer do conselho da comunidade educativa (entrevista 6) quer do pedagógico em relação às orientações do presidente do conselho executivo, podendo-se falar, pois, de um sistema presidencialista. Isso é claro em várias actas de um e de outro daqueles órgãos, onde as posições dele saem sempre vencedoras sem qualquer oposição. Pelo contrário, as sugestões de outros membros nunca são aprovadas se tiverem a sua oposição. Foi o que aconteceu na reunião do dia 28/11/2008 da comunidade educativa, quando o presidente deste órgão propôs que “no final de cada período, houvesse uma reunião entre todos os delegados de turma e os alunos para abordagem de aspectos decorridos ao longo dele e apresentação de propostas tendentes a melhorar os mais insatisfeitos que fossem diagnosticados”, tendo sido recusada, por proposta do presidente do conselho executivo, por “se considerar que essas reuniões seriam redundantes face a outras reuniões já existentes e que se destinavam aos mesmos efeitos.” Trata-se de um argumento falacioso, pois não há quaisquer reuniões entre delegados e colegas (entrevista 6), nem nunca houve, pelo menos de há quinze anos a esta parte. O que há é um desinteresse total em ouvir os alunos e uma grande insensibilidade em relação ao que a sua voz poderia representar para a melhoria da escola (entrevistas 1-5).

2. A voz dos alunos na primeira pessoa

“ [...] o valor atribuído à opinião dos alunos na nossa escola é, numa escala de zero a dez, zero. Por mais que os alunos falem, mostrem o seu descontentamento, pouco ou nada adianta.”⁶

(aluno da escola do Porto Santo, anexo II, documento 6)

“Acho que ninguém está interessado no que a minha opinião ou de outros alunos pode melhorar na escola.”

(entrevista 4: 12)⁷

Da análise dos textos dos alunos (sobretudo os dos anexos II e III), das entrevistas e do relato de vários episódios do meu diário de campo, é possível tirar duas conclusões quase consensuais sobre o que os alunos da Escola do Porto Santo pensam do valor da sua voz: 1) a participação dos alunos é fundamental para que se sintam identificados com a escola; 2) na grande maioria das situações, sentem que a sua participação é desprezada: “Na nossa escola os alunos são aqueles que nunca têm razão [...] tudo o que dizemos é irrelevante” (II, 4).

Ora, como as duas ideias se implicam, o desprezo a que são votadas as suas opiniões provoca mal-estar, repulsa em relação à instituição e, mesmo, consequências negativas em termos de resultados escolares (entrevistas 1-5).

Mas como se manifesta tal desprezo e quem são os culpados para os alunos?

Os discentes sentem que o esquecimento da sua voz se revela de várias formas. Eis alguns exemplos:

- Não têm possibilidade de expressar as suas opiniões: “eu sinto que o que acho da escola não conta para nada. [...] não chegamos a ter oportunidade de falar” (II, 3).

- Não sabem a quem apresentar as suas reclamações: “Muitos alunos não sabem a quem se dirigir quando têm problemas” (entrevista 2: 14).

⁶ Como refiro no início de cada anexo com textos dos alunos, não procedi a qualquer tipo de correcção, pelo que continuarei a respeitar esse princípio ao longo deste trabalho.

⁷ Nas citações das entrevistas, o primeiro número é o que corresponde à sua numeração geral, substituindo o nome do aluno, e o segundo é a referência da página.

- Não conhecem o órgão em que estão representados nem os seus representantes no mesmo (entrevistas 1-5, diário de campo dia 4/5/2011). O próprio aluno do regime diurno que se senta na comunidade educativa confessou: “Sinto-me como se não fosse o representante dos alunos” (entrevista 6: 3). No entanto reconhece que apenas foi lá colocado para colmatar uma exigência legal, porque ninguém o incentiva a promover acções de escuta junto dos seus colegas.

- Ninguém se preocupa com a opinião dos alunos: “penso que se devia ter mais em conta procurar saber o que nós alunos achamos da escola” (II, 3); “É visível que a nossa opinião não é nada valorizada e isso não nos põe contentes” (II, 13).

- As decisões são tomadas à revelia dos alunos: “como é possível que não nos perguntem a opinião antes de tomar qualquer decisão?” (II, 7); “penso que os profissionais do ensino, antes de adoptarem medidas ou tomarem quaisquer decisões deviam ter em conta aquilo que os alunos pensam. Isto porque a escola é feita pelos alunos, e para os alunos” (II, 14); “Acho que nunca ninguém se importou muito com a nossa opinião. Eles fazem tudo como querem. Afinal eles são os chefes, não é? Os chefes é que mandam” (entrevista 1: 30).

- Apenas são escutados os alunos com melhor aproveitamento: “Normalmente só dão importância aos alunos que têm melhores notas, mas isso é injusto [...] os outros é como se não existissem” (II, 24).

- Não são respeitados os valores democráticos: “Os grandes mandam, e os pequenos que aceitem tudo sem contestar, ou seja, onde a democracia, o respeito, e a verdade deveriam estar presentes, é onde está mais em falta” (II, 14); “estamos cansados da sociedade de classes vivida dentro da nossa escola” (II, 14); “A escola está como uma pirâmide, são os alunos na base e depois estão alguns professores no topo, e acho que isso é injusto” (entrevista 1: 40).

E quem são os culpados?

Tanto podem ser os professores, porque:

- “não têm ‘pachorra’ de nos ouvir, como se não tivéssemos razão” (II, 21);
- têm atitudes “de discriminação e incompreensão com os alunos” (III, 15);
- “passam uma borracha no passado, quando também eram aluno, e cometem os mesmos, ou piores erros que seus antigos professores.” (III, 15);

- “utilizam o seu estatuto académico superior para desvalorizar as nossas opiniões” (III, 18);
- “Por vezes nem deixam o aluno se justificar” (III, 21):
- alguns “apenas vêm ensinar e não se importam com mais nada” (III, 24);
- “passa-nos [um professor] sempre por cima. Não dá para falar com ele” (entrevista 1: 33);

Como os órgãos de direcção, porque:

- “Ele [elemento do conselho executivo] não estava minimamente interessado no que nós estávamos a dizer, não estava interessado no que tinha sido escrito” (entrevista 1: 31);
- “nunca houve muito interesse em nos passarem esse tipo de informações. Mais uma vez acham [elementos do conselho executivo] que isso são assuntos que não nos dizem respeito” (entrevista 1: 44);
- “nunca vi coisas que me dissessem que nós podemos confiar no conselho executivo ou nisso da comunidade [conselho da comunidade educativa]” (entrevista 1: 39);
- “não me parece que eles [elementos do conselho executivo] façam grande coisa por nós. E se já fizeram alguma coisa, sinceramente, não me lembro” (entrevista 3: 14);
- “Acho que a opinião que tenho da escola não conta muito [para o conselho executivo]” (entrevista 4: 12).

O carácter genérico de algumas das afirmações poder-nos-ia levar a pensar que talvez não haja fundamento para tantas queixas. No entanto pude constatar, através de observação directa, vários episódios, registados no meu diário de campo, que, por um lado, sustentam as reclamações dos alunos e, por outro, revelaram a grande acomodação às resistências, porque, em vez de reagirem com veemência, se resignam, embora com revolta e frustração.

De entre a grande variedade de exemplos, selecciono três por serem os mais recorrentes quer nos textos dos alunos quer nas suas entrevistas. Além disso, representam três tipos de paradigmas de desprezo pela voz dos alunos: 1) tomada de

decisões, pelo órgão executivo, que afectam o bem-estar dos alunos sem os consultar; 2) resposta intimidatória a um pedido dos alunos; 3) represálias exercidas por um professor como resposta a uma atitude crítica dos alunos.

Curiosamente, todos eles ocorreram no princípio do ano lectivo, mas tiveram repercussões ao longo de todo o ano lectivo, sendo motivo de conversa entre os alunos e apresentados como argumentos justificativos da sua apatia em relação à escola.

O primeiro caso (II, 5, 7, e IV, 2, 3; entrevistas 1-5, diário de campo) foi preparado durante as férias de Verão e constatado pela comunidade escolar logo na abertura do novo ano: a direcção executiva decidiu vedar, sem consultar quem quer que fosse, o acesso ao recinto desportivo mais frequentado pelos alunos, o polivalente, com uma porta de abertura electrónica. Esta decisão criou um grande mal-estar nos alunos e nos professores que não tiveram direito ao cartão de abertura. O descontentamento dos docentes foi resolvido com a entrega de uma chave a todos os que a requisitaram. Já os alunos viram os seus espaços de lazer seriamente reduzidos. Foi, pois, com naturalidade que, apesar da resignação da maioria, um ou outro tenha usado, de vez em quando, a violência para protestar: vidros da porta partidos, mecanismo electrónico irremediavelmente estragado, marcas de pancadas. No entanto nada demoveu a obstinação dos responsáveis pela decisão.

O segundo episódio (entrevistas 2; 4 e 5; II, 6, 9, 14, 15, 17, 18 e 21; diário de campo, dia 30/09/2010) mostra como a boa fé dos alunos nos decisores pode morrer à nascença.

Tendo-se apercebido de uma mudança no seu horário semanal, uma turma decidiu eleger duas colegas para irem ao conselho executivo comigo, seu director de turma, a fim de mostrarem como aquela mudança os prejudicava em termos de tempo disponível para o estudo e tentar estudar alternativas. Mas a sua inocência foi destroçada num minuto. Enquanto apresentavam a questão, foram interrompidas pela resposta, que irrompeu como um tsunami arrasador, do membro do executivo que os recebeu: “Vocês são estudantes, essa é que é a vossa profissão. A vossa obrigação é estudar, não é fazer outra coisa. Se o horário foi alterado é porque tinha de ser. Deveriam ficar contentes por terem uma sala de estudo onde podem tirar dúvidas. Além

disso, tudo foi feito para vosso bem” e logo de seguida: “Como estudantes profissionais, têm de cumprir o horário tal como está” (diário de campo 29/09/2010). Foi o suficiente para se submeterem à decisão, mas com um sentimento de revolta a corroer-lhes o espírito durante o resto do ano (primeiro exemplo de desprezo referido na página 88).

O terceiro exemplo (diário de campo; XI, XII e XIII; entrevistas 1 e 3; II, 6, 14, 21, 25) é o mais complexo e multifacetado, pois engloba uma série de episódios que começaram no dia 27/10/2010 e só pararam no final do ano lectivo. Teve sempre no centro um professor, designado por professor da disciplina A ou professor Rufino no meu diário de campo, pelo que se poderia chamar um caso de personagem.

Naquele dia, o professor marcou, de surpresa, um teste para o dia seguinte. Os alunos, revoltados, resolveram não comparecer ao teste, com a excepção de dois. Imediatamente, o professor entregou no conselho executivo uma participação disciplinar, quase ilegível (ver anexo XI), de todos os faltosos. Exige várias vezes que os alunos lhe peçam desculpa, o que recusam terminantemente. Dita uma nota de culpa (XII) para ser assinada pelos alunos e seus encarregados de educação. Como director de turma chamei – durante uma aula em que os alunos manifestaram a sua revolta – um elemento do executivo para avaliar a situação e tentar esvaziar a pressão, mas ele nem olha para a nota de culpa que um aluno lhe mostra nem voltará a manifestar qualquer interesse pelo caso (segundo exemplo de desprezo aludido na página 88), dando razão às afirmações do aluno que escreveu: “Os alunos são ouvidos, mas rapidamente esquecidos e nunca mais lembrados” (2, 6). Uns dias depois, 4/11, o professor da disciplina A expulsa uma aluna por estar a sublinhar o livro e não olhar para ele, com o argumento de que “a matéria era ele próprio, ele é que era o manual” (diário de campo dia 5/11 e seguintes), entregando, de seguida, uma participação disciplinar da aluna no conselho executivo (XIII). Os desencontros vão-se sucedendo até ao início do 3º período, altura em que vários alunos anulam a matrícula, ficando apenas 8 dos 15 que iniciaram. A partir daí, o ambiente desanuvia um pouco, mas sem que altere os seus métodos de pressão e ameaça constantes até ao final do ano (diário de campo).

Dezenas de outros casos, registados no meu diário de campo, poderiam ser dados como exemplos da inibição da voz dos alunos nesta escola. Todavia estes

parecem-me suficientes para provar como o cenário traçado pelos alunos é realista e transversal à maioria dos adultos com quem lidam diariamente na escola.

Ainda assim, os alunos mostram uma grande clarividência nas análises que fazem da situação, salvaguardando algumas exceções e dificuldades, nomeadamente:

- alguns professores que os escutam com atenção (II, 1, 7, 15, 17; V, 3, 5, 8; entrevistas 1; 2; 3 e 5);

- as diferenças de tratamento entre o 3º ciclo e o secundário, altura em que se sentem mais respeitados pelos professores (entrevistas 1 e 2);

- as dificuldades em ouvir e conjugar as diferentes perspectivas dos alunos (II, 4, 19);

- as ideias sem interesse apresentadas por alguns alunos (II, 7, 13, 14, 16, 23; III, 15);

- os comportamentos perturbadores de alguns alunos e o seu desinteresse pela escola (III, 24).

Apesar destas reservas, podemos afirmar com rigor que, na Escola do Porto Santo, “A opinião dos alunos [...] é muito pouco valorizada” (II, 19), o que provoca um ciclo vicioso que faz com que as vozes que procuram fazer-se ouvir sejam muito raras. Duas razões principais estão na base deste comportamento dos alunos: inibição de se manifestarem por receio de represálias (II, 17); sentimento de que não vale a pena emitir qualquer tipo de opinião porque não acreditam que isso possa alterar a situação (II, 2; entrevistas 1-5). Este ciclo, de muito difícil ruptura, pode provocar a ideia de que a culpa de os alunos não serem parte activa nas decisões da escola é deles próprios, porque não se manifestam nem apresentam ideias concretas, mas o que acontece é que “Ninguém pergunta aos alunos o que acham ou o que gostavam de ver e depois queixam-se que os alunos não participam” (II, 13).

Na verdade, o meu estudo oferece provas convincentes de que os alunos têm ideias muito interessantes e pertinentes quando lhes é dada a possibilidade de se pronunciarem sem quaisquer constrangimentos, como se verá no capítulo seguinte.

CAPÍTULO VI

Vozes que querem ser escutadas

“Então eu acho que só haverá uma educação perfeita quando as escolas forem etimologicamente, essa é a proveniência do nome, tempos inteiramente livres, em que a pessoa chega a um lugar, diz em que sentido lhe interessa crescer, e encontra nesse lugar as ajudas necessárias para que efectivamente cresça. [...] E então a escola deveria estar organizada de tal maneira que o menino seria desenvolvido segundo aquilo que pedia.”

(Agostinho da Silva, in Sousa 2003: 16)

Quando iniciei o meu trabalho de campo, estava longe de pensar que iria encontrar tantos alunos com uma ideia de escola tão próxima da defendida por Agostinho da Silva. Na verdade, embora o funcionamento diário da Escola do Porto Santo esteja organizado num sentido contrário a esse ideal, os alunos, no seu íntimo, anseiam por uma escola que se adeque ao ritmo agitado e exigente da sociedade em que se inserem e que desperte neles o gosto de aprender.

Ora, isso passa, necessariamente, por serem escutados não só em questões de mero funcionamento da escola que frequentam mas também em questões de fundo, como a organização do currículo e a própria estrutura do sistema de ensino.

Mas vamos por partes, até porque os alunos têm consciência das suas limitações. No entanto não têm dúvidas de duas coisas: assumem ter capacidade para emitir opiniões com fundamento, como reconhece uma aluna: “[se me dessem oportunidade] eu teria as minhas ideias, conseguiria expressar a minha opinião” (entrevista 1: 15); se forem escutados, isso contribuirá para a melhoria da escola a vários níveis.

Essa capacidade para se pronunciarem com pertinência sobre assuntos que lhes digam respeito e para tomarem atitudes determinadas em defesa das suas convicções e interesses constatei-a eu ao longo de todo o ano lectivo em inúmeras situações, como se pode depreender da leitura do meu diário de campo, das entrevistas e dos textos dos anexos II a X e XIV.

Porém talvez não tenha sido mera coincidência as situações mais marcantes terem ocorrido no início do ano lectivo, como já referi no capítulo anterior. Não me parece especulação afirmar que os alunos regressam de férias com uma vontade renovada e determinados a lutar por uma escola com que se sintam identificados. As férias parecem contribuir para o esquecimento de alguns dos constrangimentos sofridos no ano anterior. Contudo, à medida que o ano avança, os alunos parecem ir descreditando da força transformadora da sua voz, pelo que se vão submetendo às rotinas impostas pela escola, enquanto, simultaneamente, se vai estiolando a capacidade de imaginarem uma escola diferente da que lhes é oferecida. Isso mesmo foi o que registei no meu diário de campo, numa reflexão do dia 5 de Janeiro, a propósito da necessidade que sentia de experimentar novas formas de trabalhar os textos literários do programa: “a esmagadora maioria dos alunos, quando questionada, começa por dar respostas que pressupõem o modelo tradicional como o único possível”.

Esta submissão não se produz por convicção, mas pela constatação de que lutar contra as normas institucionalizadas provoca esgotamento físico e psicológico, além de dificultar a obtenção de bons resultados académicos, já que tudo está formatado para que os alunos com as mais altas classificações sejam os que seguem as orientações tidas como normais, porque “en las escuelas, como en las prisiones, la buena conducta produce beneficios” (Jackson, 2010: 74). Qualquer desvio delas é tido como um desafio, pelo que desencadeia automaticamente reacções programadas para os reconduzirem ao rumo predefinido.

Essas reacções comportam uma gama muito diversificada de atitudes, desde as mais vulgares, praticadas em quase todas as escolas – os berros dos professores, as expulsões da sala de aula, as idas ao conselho executivo, os recados na caderneta para os encarregados de educação (por vezes com expressões de mau gosto e erros ortográficos, como o que registei no meu diário no dia 12/01: “Saudosos cumprimentos”, à guisa de despedida), a limpeza das salas, as ameaças de penalização na avaliação, ... – até outras que, pela criatividade de gosto suspeito e pela falta de bom senso que revelam, merecem referência destacada: mandar os alunos para a biblioteca escrever 30 vezes “Não sei me comportar [sic]” (diário de campo, 26/01); mandar riscar partes do manual (idem, 19/01); forçar os alunos a anular a matrícula (idem, 15/03); atribuir zero valores aos trabalhos entregues fora do prazo (idem, 08/04); chamar nomes aos alunos (idem, 30/01); atirar giz aos alunos quando estão a conversar (idem, 09/02); uso de apito desportivo para mandar calar os alunos dentro da sala de aula ou, com a mesma finalidade, bater com um saco de pedras nas carteiras (idem, 27/04).

Todas estas acções, programadas para formatar os alunos segundo os padrões estabelecidos, conseguem resultados evidentes, mas apenas aparentemente, já que só se produzem a um nível superficial e por cedência dos alunos, para não terem aborrecimentos que consideram desnecessários. No seu íntimo, continuam a acreditar, ainda que timidamente, na força da sua voz e no seu potencial transformador da escola. Porém sabem que têm de continuar à espera do momento oportuno para se manifestarem, o que é mais provável acontecer a um nível micro, como a sala de aula.

Foi o que constatei nas minhas aulas de Português no início do segundo período. Bastou, para tal, que lhes desse a possibilidade de definirem a metodologia que preferiam para abordar um conteúdo programático que, à partida, não parecia ser muito

atractivo para os jovens dos nossos dias: o drama romântico *Frei Luís de Sousa*, de Almeida Garrett. Ultrapassada a fase das respostas conservadoras e depois de constatarem a minha insatisfação, não houve dúvidas quanto ao método preferido em ambas as turmas: cerca de 90% dos alunos optaram pelo trabalho corporativo. Aceitei, imediatamente, apenas com uma imposição: que os grupos de trabalho fossem sorteados. Algumas resistências iniciais, mas, com o desenrolar do tempo e a habituação aos colegas com quem trabalhavam menos, quase todos se renderam às vantagens de desenvolverem projectos com companheiros com que estavam menos familiarizados: “Quanto à escolha dos grupos, acho bom o método utilizado. Se não fosse por sorteio escolhíamos sempre as mesmas pessoas e não teríamos hipóteses de experimentar trabalhar com novas pessoas, de novas maneiras” (VII, 5). No mesmo sentido, apontam quase todas as opiniões dos documentos do anexo VII: análise crítica da metodologia do 2º período.

Surgiram, evidentemente, algumas dificuldades, que foram sendo ultrapassadas com criatividade e determinação dos alunos. Só um (VII, 11) afirmou ter experimentado alguns bloqueios por ser “uma pessoa com uma personalidade um pouco complicada” e se sentir “desmotivado” quando não trabalha com quem quer. Pelo contrário, a grande maioria disse ter sido vantajosa esta metodologia, “porque dá a oportunidade de os alunos serem criativos e não estarem a ser maçados com matéria todo o dia, toda a hora” (VII, 9).

Na prática, pude comprovar muitos benefícios, alguns dos quais já referidos no capítulo III desta dissertação através da literatura citada, para a aprendizagem dos alunos advindos da auscultação da sua voz. Além disso, tornou-se-me evidente que “o aluno só aprende se quiser aprender alguma coisa, e para que se aprenda alguma coisa tem que se gostar da escola” (II, 3).

Na verdade, constatei que o aluno, quando se sente responsável pelo processo de aprendizagem e não forçado a seguir orientações com que não se identifica, deixa cair as barreiras que muitas vezes coloca entre si e a escola, com múltiplas vantagens no bem-estar pessoal e colectivo, e mesmo no rendimento escolar geral.

Segue-se uma listagem de aspectos positivos referidos pelos próprios alunos como resultado da sua participação activa na vida escolar, de entre os quais se destacam

“o respeito, o diálogo, a responsabilidade, a partilha, o comprometimento, a auto-estima e a confiança” (Teixeira 2010: 424):

- Aumento da motivação para o estudo: “Dar voz aos alunos incentiva-os a criar novos objectivos e interesse na escola” (II, 1); “Com as suas opiniões valorizadas e aplicadas na prática, os alunos teriam mais vontade de estudar e de estar na escola” (II, 7).

- Melhoria dos resultados escolares: “a opinião dos alunos deve se o ‘main goal’ para uma escola poder funcionar 100% em relação escola/aluno e aluno/notas” (II, 11); “Isso só os ajuda a ter bons resultados” (II, 13).

- Melhora a formação cívica: “Se queremos educar e preparar cidadãos responsáveis, inteligentes e conscientes de suas obrigações, temos que primeiro tentar entender o que se passa com eles e quais as suas necessidades” (II, 14).

- Aumento do bem-estar e da satisfação em estar na escola: “Se ouvissem os alunos com mais frequência [...] os alunos teriam prazer em frequentá-las [as escolas] ” (II, 17), “A escola ao pedir a opinião dos alunos é uma maneira de melhorar a si mesma e [...] agradar aos alunos” (II, 19).

- Maior envolvimento nas actividades por se sentirem comprometidos: “alunos satisfeitos e valorizados participam nas actividades que haviam proposto” (II, 13); “um aluno satisfeito aplica-se mais, a fim de agradar a quem está à sua volta” (II, 16).

- Maior capacidade para ultrapassar os problemas: “O facto de os alunos sentirem que têm um papel activo [...] faz com que eles se sintam motivados para [...] resolver/melhorar qualquer problema que venha perturbar o seu bem-estar na escola” (II, 23).

- Maior socialização: “ao se sentirem valorizados, os alunos vão [...] interagir com a sociedade escolar, pois dá gosto ver os nossos esforços serem recompensados” (II, 24).

Poderia continuar esta lista, mas parece-me que os aspectos enumerados são suficientes para mostrar quanto os alunos estão convencidos da importância da sua participação na escola e que, apesar de, muitas vezes, não o poderem exteriorizar, desejam ser escutados e ter a possibilidade de contribuir para a criação de um ambiente favorável à aprendizagem.

Ora, se não lhes for dada a oportunidade de se exprimirem livremente e, mais importante ainda, de pôr em prática muitas das suas propostas, a escola poderá perder definitivamente sentido para os alunos que continuam a atribuir-lhe um papel significativo na preparação do seu futuro, como já perdeu para outros que há muito deixaram de lhe reconhecer qualquer valor.

Por isso, parece-me muito certo o alerta de Agostinho da Silva, presente na citação em epígrafe deste capítulo, para que a escola ajude os alunos a crescer no sentido que querem. A escola teria muito a ganhar em termos de credibilidade junto dos alunos se não continuasse encerrada na sua cegueira que a leva a acreditar que só ela é capaz de transmitir conhecimento e, pior ainda, convencida de que os conteúdos seleccionados por ela é que são os mais importantes. Pelo contrário, qualquer aluno interessado em aprender há muito se deu conta de que “hoje em dia a informação acerca de qualquer tema está disponível praticamente em todo o mundo quer seja por livros ou por internet” (II, 5). Significa isto que querem acabar com a escola? Não, mas pretendem que a escola os convença de que vale a pena sair de casa para aprender nela: “como o que se aprende na escola está em todo o lado o que os alunos querem é um ambiente melhor do que aquele que têm em casa sentados numa cadeira em frente ao computador, daí serem exigentes” (ibidem; entrevista 5).

Não se minimize o problema pensando que são excepção os alunos que pensam assim. Se dúvidas houver, pergunte-se directamente aos alunos: “Se pudesses optar entre ficar em casa a estudar e vir para a escola, vinhas para a escola ou ficavas em casa?” e muitos, certamente, responderiam da mesma forma que me respondeu o aluno da entrevista 4, o único questionado directamente sobre o assunto: “Ficava em casa, acho que procurando e pesquisando por mim próprio aprendo bastante” (p. 10).

Apesar da convicção da resposta parecer fatal para o futuro da escola, nota-se que estes alunos continuam a acreditar que ela tem lugar nas suas vidas, porque não obstante encontrarem tudo o que querem aprender online, nessa aprendizagem

“falta sempre o toque humano, ao fim e ao cabo é uma máquina, não tem as emoções e sentimentos que as pessoas transmitem, podemos aprender mas não aprendemos de forma igual como se aprende com pessoas.”

(entrevista 4: 10)

Cabe-nos saber merecer a confiança que põem em nós e dar-lhes as ajudas necessárias para que cresçam no sentido que pretendem crescer (Agostinho da Silva, 2003), sabendo que tal implica repensar a organização de todo o sistema de ensino e dar-lhes mais liberdade de escolha, como, por exemplo, poderem escolher as “disciplinas que vão ser precisas para o nosso futuro” (II, 9). Mas esse não é o objecto deste trabalho nem está ao nosso alcance imediato. Podemos, contudo, escutá-los com atenção e mostrar-lhes que acreditamos poderem contribuir para a nossa formação e para a procura de práticas profissionais que os ajudem a sentirem-se construtores da sua própria aprendizagem.

CAPÍTULO VII

Vozes que podem transformar a prática e a formação dos professores

“Está a ver só essa ideia que arrepiaria todos os professores do nosso ensino?! Eles irem para a escola tomar lições das crianças, coisa que lhes faria muito bem. Pois!”

(Agostinho da Silva, in Sousa 2003: 100)

Talvez fosse de esperar que neste último capítulo da dissertação eu apresentasse uma listagem de novas práticas e novos modelos de formação de professores como conclusões da minha investigação fundamentadas ora na literatura analisada ora no trabalho empírico. Mas não é isso que tenho para oferecer. Chego quase ao fim sem uma única receita para deixar a hipotéticos interessados.

No entanto não me apresento a julgamento de mãos vazias. Bem pelo contrário, apresento-me com uma visão renovada da minha actividade como professor, nascida, sobretudo, da experiência levada a cabo com os meus alunos do 11º ano. Tudo começou de uma forma tímida, em busca de materiais que pudessem alimentar esta investigação. Mas aos poucos, ultrapassou esse objectivo e acabou por influenciar mutuamente investigador e informantes, que aproveitaram a ocasião para revelarem a frustração acumulada há muito pela impossibilidade de se manifestarem abertamente.

Dessa forma, confirmei várias ideias dos autores que serviram de base à fundamentação teórica deste trabalho, especialmente duas: os alunos revelam uma capacidade surpreendente de analisar situações que lhes digam respeito e, em segundo lugar, que é compensador para o trabalho docente auscultar o que eles têm para nos dizer, pois, dessa forma, conseguimos ter uma visão do que nos é familiar, mas na perspectiva de como os próprios vivenciam a escola, em geral, e o nosso trabalho, em particular.

Concluí, assim, que escutar os alunos deveria ser um hábito que cada professor deveria impor a si próprio. Não me refiro a escutas circunstanciais sobre assuntos menores e para descarga de consciência. Não, só valerá a pena quando realizada regularmente, porque “se [ter em conta a voz dos alunos] se tornar um procedimento de rotina, do professor e do investigador, poderá ser um exercício de enormes potencialidades na transformação e renovação da pedagogia” (Amado, 2007: 134). Note-se, no entanto, que isso pressupõe uma atitude dinâmica da parte do professor. Ou seja, a voz do aluno só desencadeará o seu potencial transformador se o professor envidar esforços nesse sentido, para tal “debemos estar preparados y dispuestos a renunciar a muchas de nuestras cómodas creencias sobre la vida en el aula” (Jackson, 2010: 207). Sem essa vontade de mudar e de quebrar a rotina que nos tornou daltónicos incapazes de perceber que “El calidoscopio de las posturas del estudiante cambia constantemente” (ibidem: 123), tudo permanecerá imutável, porque a voz dos alunos

não tem qualquer propriedade milagrosa intrínseca que lhe permita operar a transformação da realidade escolar instantaneamente.

Terá de ser cada professor a procurar libertar aquele potencial transformador, abrindo-se à possibilidade de ser formado pelos alunos e acreditando que “teacher learning is both enabled and enhanced by dialogic encounters with their students” (Fielding, 2001: 130).

Com essa mudança de atitude, podemos encontrar um novo sentido na actividade docente e resolver problemas imputados, como vimos no capítulo III desta dissertação, tanto às práticas desactualizadas de muitos professores, pela forma como desdenham a participação dos alunos (Kohn, 1991; Fielding, 2001; Rudduck e Flutter, 2007; Nieto Cano e Portela Pruaño, 2008; Holdsworth, 2010; Teixeira e Flores, 2010), como a deficiências da formação dos docentes, por assentar em modelos incapazes de os preparar para a evolução da sociedade, em geral, e dos alunos, em particular (Giroux, 1997; Silva e Castilho, 2003; Amado, Freire, Carvalho e André, 2009; Nóvoa, 2009).

Nem todos se convencerão com os argumentos aqui apresentados – sempre numa perspectiva pessoal de experiência vivenciada – mas aqueles que se mantêm inflexíveis nas suas convicções de surdez talvez devessem perguntar-se se a sua actividade como docentes não andarรก próxima da de capatazes esmerados na missáo de porem os subalternos a trabalhar para cumprimento de tarefas previamente determinadas (Jackson, 2010).

Por mim, penso ter-me libertado dessa surdez, por ter percebido algumas das implicações que as percepções e vivências dos alunos podem ter na actividade docente. Aliás, essa ligação parece óbvia para vários dos meus alunos: “quando estes [os alunos] são ouvidos é também um apoio para a evolução da escola e da prática dos professores” (II, 15); “pois por vezes poderiam aprender connosco. Até os professores podem aprender!” (II, 16); “se os professores quisessem ouvir as nossas opiniões [...] podiam mudar certas coisas no seu método de ensino e também aprender connosco” (II, 20). Mas não faltam também autores que a consideram essencial para a renovação do exercício da profissão docente (Fielding, 2001; Mitra, 2003; Rodríguez Romero, 2008; Fabián Maroto, 2008; Fletcher, s/d), sobretudo pelas contribuições que pode dar na definição de estratégias profissionais de melhoramento (Rudduck e Flutter, 2007),

graças a um conhecimento mais acurado e mais direccionado do processo de aprendizagem (Teixeira, 2010).

Parece-me agora oportuno concretizar um pouco estas repercussões da voz dos alunos na actividade docente, de que tenho falado vagamente, separando-as em dois grupos: umas que se relacionam mais directamente com as práticas diárias de sala de aula e outras que têm mais a ver com a formação. Convém notar, no entanto, desde já, que entre elas há muitos pontos de ligação.

1. A voz dos alunos na prática dos professores

Para a elaboração desta síntese sobre as implicações da voz dos alunos na prática dos professores servi-me de três fontes: da bibliografia já referida no capítulo III, das opiniões dos alunos manifestadas nas entrevistas e nos diversos textos a que tive acesso e, finalmente, da experiência vivida ao longo de todo o ano lectivo 2010-2011 que, como disse na apresentação da metodologia, teve alguns procedimentos próximos da investigação-acção.

Qualquer uma destas fontes me parece importante em qualquer processo de transformação das práticas. A bibliografia poderá servir, inicialmente, como motor de arranque e, posteriormente, como fonte de inspiração constante, impedindo que se caia na vulgarização e, conseqüentemente, novamente em fórmulas cristalizadas. Mas a maior fonte de inspiração serão, certamente, sempre, os próprios alunos que vão sentindo, a cada momento, a necessidade de experimentar novas formas de aprender. Cabe, pois, ao professor perceber quando se atingiu o momento de saturação de determinada estratégia para operar a mudança, podendo, contudo, voltar à mesma mais tarde.

Trata-se de um processo que pode ser iniciado em qualquer momento do ano lectivo e independentemente da experiência profissional de cada docente. Além disso, tem a vantagem de oferecer retorno visível muito rapidamente, quer para os professores quer para os alunos, o que inibe o desânimo e promove o entusiasmo constante. Isto ao nível da sala de aula e do relacionamento interpessoal entre o professor e os seus alunos. Já ao nível macro, isto é, da escola, as dificuldades são bem maiores e encontram muitas

resistências. Mas é importante que passe a ser um desafio de toda a comunidade escolar para que possa libertar todo o seu potencial transformador (Rudduck e Flutter, 2007).

Analisemos, então, algumas práticas de fácil aplicação, apontadas por diversas investigações como favoráveis à valorização da voz dos alunos e, conseqüentemente, com repercussões positivas na aprendizagem dos discentes, no reforço das relações professores-alunos e na melhoria do trabalho docente, como afirmam Rudduck e Flutter (ibidem):

“ [...] un conjunto de pruebas que demuestran la fuerza de la voz de los alumnos para hacer que los docentes modifiquem su percepción de las capacidades de los estudiantes y, en consecuencia, cambien su práctica y su forma de relacionarse.”

(ibidem: 133)

Aqui ficam algumas:

- Iniciar cada aula como se fosse a primeira (ibidem), dando a possibilidade aos alunos de começarem de novo e se poderem redimir. Ou nas palavras de Pennac (2009: 62): “importa deixar de brandir o passado como uma humilhação e o futuro como um castigo” porque “Talvez ensinar seja isso [...] proceder de tal modo que em cada aula toque a hora do despertar” (ibidem: 145).

- Dar continuamente mais informações sobre o rendimento, tendo em conta os trabalhos exigidos aos alunos e não reduzir a avaliação ao lançamento de classificações nos finais dos períodos (Rudduck e Flutter, 2007).

- Procurar agir sempre com respeito e justiça, não manifestando qualquer tipo de segregação (ibidem).

- Promover a participação dos alunos porque aumenta o sentimento de compromisso (ibidem).

- Reconhecer a limitação dos seus conhecimentos e os erros cometidos (Jackson, 2010).

- Evitar a obsessão no cumprimento das planificações, adaptando-as ao ritmo de cada turma, porque a evolução dos alunos “se parece más al vuelo de una mariposa que a la trayectoria de una bala” (ibidem: 197).

- Ter em conta as avaliações dos alunos e promovê-los a avaliadores principais (Fletcher, s/d).

- Tentar promover as boas práticas que os alunos enumeram nas suas apreciações (Teixeira, 2010).

Olhando para esta listagem, talvez muitos professores digam que não contém nada de novo ou que já fazem isso nas suas aulas. Pode ser que tal aconteça verdadeiramente, mas o mais provável é que se trate de um desses professores que se consideram sempre na vanguarda e que nada têm a mudar. É uma atitude muito frequente nas escolas, perceptível, por exemplo, nas apreciações informais de acções de formações que se apresentavam como inovadoras, ou nas discussões *inter pares* de novas estratégias mais adequadas aos alunos. Ainda recentemente, a propósito das actividades para promoção da escrita criativa propostas pelos novos programas de Português para o 7º ano, a entrar em vigor no próximo ano lectivo, ouvi um colega dizer com arrogância “Todos nós já sabemos isso. É sempre a mesma coisa: só conversa. Do que os alunos precisam é da apropriação de modelos de escrita” (diário de campo, dia 15/06).

Esta presunção frequente de muitos professores, que vêem qualquer nova sugestão para prestarem atenção ao que dizem os estudantes como sendo de senso comum e que, por isso, dizem aplicá-la nas suas aulas há muito, é desmentida pelas análises dos próprios alunos. Se assim não fosse, porque acusariam os professores de agirem com grande insensibilidade à pressão que sentem constantemente, ignorando os pedidos que lhes fazem (III, 7)? Mais, porque pressupõem os professores que os alunos não têm vida nem problemas para além da escola? À primeira vista, isso parece óbvio a todos. Mas, na perspectiva dos alunos, a acção dos professores não corresponde ao que dizem conhecer, porque se queixam amiúde de muitos professores que pensam que os alunos só têm de se preocupar com a escola. Mas não é o que eles pensam (II, 17; III, 6, 16), como deixa bem claro esta aluna: “Hoje em dia a escola não é a nossa única preocupação. Eu trabalho, estudo e tenho outras actividades, a minha vida não é só a escola e andar na boa vida” (diário de campo, dia 10/03).

Ora, esta cegueira dos professores leva-os a cometer erros graves na programação de actividades lectivas importantes, marginalizando os alunos. Para agravamento da situação, os professores são acusados de agirem isoladamente (III, 7, 16), desconhecendo os trabalhos impostos pelos seus colegas. Por isso, partem do princípio de que não têm de negociar com os alunos as tarefas a realizar fora das suas

aulas, como se fossem as únicas que eles tivessem de elaborar. Cada disciplina é uma ilha considerada pelo respectivo professor como o centro do mundo.

Desta forma, compromete-se o aproveitamento dos alunos e a imagem que têm da escola, com consequências negativas a vários níveis. Eis alguns dos erros que contribuem para tal: marcação cega dos testes, ignorando os protestos dos alunos, como dois para o mesmo dia, à revelia do que diz o regulamento interno, ou vários em dias consecutivos (III, 6, 7, 12, 14); marcação de trabalhos com um prazo demasiado apertado (III, 7); sobrecarga de trabalhos de casa (III, 16); atenção prestada apenas aos alunos com melhores classificações, como se os outros não tivessem capacidade para sem expressarem (II, 24).

Por outro lado, os alunos salvaguardam que há exceções, obtendo esses professores resultados muito positivos, quer em termos de aproveitamento quer no ambiente desanuviado que se vive nessas aulas (II, 8, 14, 16, 22). Por isso, acreditam que o que faz a diferença entre as aulas tensas e desagradáveis em que apetece dormir e as agradáveis e motivadoras (entrevista 1) só depende de pequenas mudanças na forma como muitos professores encaram o seu trabalho (V, VI e VII), podendo os alunos dar um enorme contributo. Mas para isso é necessário que os professores lhes proporcionem momentos de partilha das suas inquietações e prestem atenção às suas opiniões (entrevistas 1-5). Ou seja, reconhecem que quanto maior for a participação dos alunos mais rigoroso será o diagnóstico dos problemas (II, 3, 16, 18, 21), logo, mais acertadas serão as decisões dos professores (II, 6) e maior será a motivação dos alunos (II, 6, 7, 22, 23). Todos estes aspectos em conjunto contribuirão para melhorar a eficácia dos métodos usados pelos professores e para a melhoria das relações interpessoais entre docentes e discentes, dado que os alunos deixam de lhes oferecer tanta resistência, o que terá reflexos evidentes no bem-estar comum e no respeito mútuo (entrevista 1).

Por vezes, passa-se a ideia de que o que os alunos querem com a sua participação é mais facilidades e menos exigência. Por isso, poderá ser surpreendente constatar que vários alunos dizem esperar que os professores sejam exigentes, porque só dessa forma conseguem tirar o máximo dos alunos: “Acho que os professores deviam exigir mais dos alunos. Se calhar, se os professores tivessem exigido mais de mim e dos meu colegas, não estaríamos assim.” (entrevista 2: 6). Por outro lado, têm consciência de que algumas opiniões de colegas são irrealizáveis ou nada têm a ver com a realidade

escolar (II, 7, 14, 19, 23). Assim, se prova a pertinência e o rigor das apreciações críticas dos alunos, pelo que deveriam ser mais escutadas.

Na experiência que levei a cabo com os meus alunos durante esta investigação, pude comprovar a justeza das apreciações dos alunos quanto às repercussões da auscultação da sua voz na melhoria da motivação, do ambiente e no aumento da confiança mútua, como resultado de um tratamento justo e de respeito.

Foi sobretudo no início do 2º período, como já referi e como pode verificar-se pelos relatos do meu diário de campo, que encetei uma série de estratégias regulares de escuta da voz dos alunos para empreender uma mudança na metodologia das minhas aulas do 11º ano. Desse modo, comprovei que “Las descripciones de los alumnos respecto a lo que les ayuda y lo que les estorba para aprender pueden configurar un plan práctico para mejorar la enseñanza y el aprendizaje” (Rudduck e Flutter, 2007: 125).

No entanto já no 1º período tinha solicitado a sua opinião sobre:

- Aspectos gerais da escola, que quase sempre redundaram em reclamações das péssimas condições físicas (IV, X) – cobertura com amianto, balneários degradados, jardins sujos, soalhos levantados, chuva dentro da escola, instalações eléctricas perigosas –; do funcionamento de alguns serviços, sobretudo do bar (IV, 6; X, 1,2); dos horários mal elaborados (IX, 1) e da colocação da porta que impede o acesso ao polivalente (IV, 2, 3).

- Apreciação de algumas aulas (V), de onde se conclui que os alunos preferem as aulas em que estão envolvidos de forma activa, através de debates, de escolha de temas, exercícios físicos – aulas de Educação Física – àquelas em que se aborrecem a ouvir os professores a expor a matéria: “Olho para os meus colegas e vejo-os todos a dormir, todos sem excepção. Até a professora reparou e chamou a atenção uma colega minha. Todos estamos desinteressados, todos queremos algo novo sem ser ouvir a professora e ler os textos do manual” (V, 4).

- Apreciação das minhas aulas (VI), em que os alunos destacam alguns aspectos positivos, sobretudo o respeito mútuo, o ambiente favorável e o ritmo agradável e variado em que “Aprendemos imenso, sem estar 90 minutos sempre a dar matéria” (VI, 2).

Contudo a percentagem de alunos a participar – textos escritos de forma anónima, mas não obrigatória – foi muito baixa neste 1º período: apenas cerca de 20%, o que pode indiciar descrédito em relação à utilidade da sua participação, já que quando expliquei o tipo de texto pretendido quase todos se mostraram entusiasmado com a possibilidade de manifestarem as suas inquietações, mas depois não os elaboraram ou não os entregaram.

Esta situação veio a alterar-se ao longo dos 2º e 3º períodos com a percentagem de textos entregues a passar os 80% (II, III, VII, VIII). Vários factores poderão ter provocado esta mudança de atitude dos alunos: em primeiro lugar, julgo ter sido a confiança resultante da constatação de que a sua participação estava a contribuir para a mudança das aulas de Português, indo a metodologia adoptada ao encontro do que tinha proposto a maioria deles. Além disso, perceberam que eu, como director de turma, não tinha receio de pôr em causa as investidas frequentes do meu colega da disciplina A, protegendo-os sempre que possível e fazendo a ligação ao conselho executivo, de quem esperavam uma posição mais interventiva em vez de ignorar as suas queixas com receio, dizem, das reacções do professor.

Assim, os alunos, a pouco e pouco, foram-se libertando da desconfiança em relação à utilidade da sua participação e revelando sem constrangimentos o que pensavam das minhas aulas, em primeiro lugar, mas também de outras, muitas vezes sem que eu o solicitasse. Muitos deles revelaram-me, em textos pessoais dos seus portefólios ou em conversas informais, verdadeiros segredos e situações caricatas vividas nalgumas aulas. Por isso, quando tive de escolher os alunos a entrevistar não me foi nada difícil obter a sua aceitação. Aliás, muitos outros gostariam que eu os tivesse entrevistado também, mas pareceu-me que os cinco (do 11º) escolhidos representavam bem as diversas sensibilidades.

Experimentadas a satisfação que os alunos têm em revelar as suas percepções sobre o ensino e a aprendizagem e as transformações que operaram nas minhas aulas, não posso aceitar que se diga que eles não sabem exprimir-se ou que o que pensam nada interessa para o funcionamento das aulas e da escola.

Com eles descobri, ou confirmei, muitas estratégias que potenciam a sua aprendizagem e facilitam imenso o trabalho do professor, sendo claro que a sua participação é imprescindível para a melhoria das práticas docentes. Mais do que uma

enumeração de casos abstractos, prefiro apresentar algumas análises concretas dos alunos sobre o que foi sendo feito nas aulas de Português e que eu fui tendo em conta na planificação das actividades seguintes.

Como já referi atrás, a principal alteração aconteceu no início do 2º período com a discussão da metodologia a adoptar para a análise de *Frei Luís de Sousa* e, mais tarde, de *Os Maias*. Desde logo, a grande maioria não teve qualquer dúvida quanto à que preferia: trabalho cooperativo com definição de projectos por cada grupo a partir das orientações do professor. No final do prazo estabelecido, teriam de apresentar à turma o resultado do projecto contendo uma parte teórica, realizada a partir das suas investigações, e uma parte prática, que pudesse ser exposta na sala de aula durante as semanas seguintes.

No final, todos os grupos cumpriram o estabelecido, tendo havido, apenas, a desistência de um aluno que se recusou a trabalhar com colegas com quem não tinha confiança (VII, 11). Todos os outros teceram elogios ao trabalho dos seus grupos (VII), tendo destacado certos aspectos: valorização da criatividade (idem, 2), ausência de pressão (idem, 3), respeito pelos outros e pela diferença de ideias (idem, 4, 5, 9, 12), aumento da motivação e melhor desempenho (idem, 7, 16, 20), melhor aceitação dos conteúdos programáticos (idem, 13, 14, 18), melhor preparação para o futuro (idem, 15), aumento da responsabilidade (idem, 19).

Evidentemente, houve um ou outro aluno que, ainda assim, manifestou desinteresse na análise de textos literários, sugerindo mesmo que “não deveria ser obrigatório os alunos lerem estas duas obras por serem demasiado chatas” (VIII, 10). Mas muitos mais foram os que gostaram, contra as suas expectativas iniciais:

“ [...] não tenho muito a dizer a minha opinião é quase sempre a mesma relativamente a todas as disciplinas, é raro o conteúdo que me interessa mas devo admitir que “Frei Luís de Sousa” intrigou-me um pouco, não só pela história mas também pela dinâmica das personagens.”

(idem, 5);

“Os conteúdos abordados no segundo período, não são de maneira alguma agradáveis aos ouvidos dos alunos, quando pronunciados pelos professores. Mas a maneira como abordamos

estes temas (*Os Maias* e *Frei Luís de Sousa*), tornou-os menos assustadores e mais fáceis e práticos para nós alunos.”

(idem, 15)

Mas só lendo todos os depoimentos sobre os conteúdos do 2º período (VIII) se pode ter uma noção mais próxima da importância que os alunos reconhecem ter tido a metodologia que escolheram na valorização dos conteúdos estudados e no empenho que puseram nesse estudo. Posso afirmar com todo o rigor que, ao longo da minha experiência, este foi o ano lectivo em que os alunos mais gostaram de estudar aquelas duas obras literárias, sobretudo *Frei Luís de Sousa*, e em que mais se envolveram, tendo-os eu encontrado, várias vezes, a trabalhar fora das aulas.

Ainda assim, foi necessário proceder a alguns reajustes para o terceiro período, porque nas suas análises alguns alunos chamavam a atenção para aspectos que estavam a ser descurados, nomeadamente a necessidade que sentiam de ter uma ou outra aula teórica para contextualização do autor e da sua obra (idem, 4, 20), e tratamento mais sistematizado de conteúdos exigidos nos exames nacionais do 12º ano, como determinados conteúdos gramaticais e exercícios orientados de interpretação de textos literários (idem, 20). Preocupações lícitas tendo em conta o peso atribuído ao exame para a definição do futuro dos alunos.

Penso que começar por ouvir os alunos sobre decisões susceptíveis de serem postas em prática imediatamente, como a escolha de metodologias a aplicar no estudo de determinadas matérias programáticas, é um bom começo para iniciar o processo de mudança na sala de aula com base na sua voz. Porém há muitas outras práticas que podemos concretizar com esse objectivo, embora o retorno dessas acções nem sempre seja de tão rápida constatação. Não devem, porém, ser postas de lado, por isso.

Penso que qualquer professor será capaz de encontrar muitos exemplos. Muitas vezes, bastará prestar mais atenção a algumas estratégias já praticadas e procurar extrair delas as suas consequências positivas.

Foi o que fiz quando instituí, não só como professor mas também como director de turma, os debates regulares sobre problemas de relacionamento com alguns professores, dificuldades de organização do tempo pessoal, problemas de estudo, e, outras vezes, sobre assuntos sugeridos pelos alunos.

Achei também necessário torná-los conhecedores dos seus direitos referidos no regulamento interno e sensibilizá-los para a importância de conhecerem o órgão em que estão representados, o conselho da comunidade educativa, procurando mostrar as suas posições através do seu representante. Aspecto muito valorizado por alguns deles (entrevistas 1, 3).

Nas reuniões de conselhos de turmas, como director de turma, tentei partilhar com os meus colegas informações qualitativas acerca dos alunos e não olhá-los com base em dados estatísticos, como tantas vezes acontece, quer nas reuniões de avaliação quer nas de caracterização da turma. A este propósito pus de parte as fichas biográficas instituídas pela escola e elaborei outra, de respostas abertas, sobre as percepções dos alunos a respeito da escola, das práticas que apreciam ou não nos professores, perspectivas em relação ao futuro, preocupações. Dessa forma, foi possível dar aos meus colegas, de forma anónima, indicações quanto às expectativas da turma em relação aos professores e aos seus interesses.

Muito mais poderia ter sido feito, mas como arranque de uma nova etapa, sinto-me muito satisfeito com o rumo traçado e com os resultados obtidos.

2. A voz dos alunos na formação dos professores

“ [...] formar professores significa, acima de tudo, preparar pessoas que vão colaborar na educação de pessoas em desenvolvimento; o que implica adquirirem a capacidade de vir a estabelecer ligações entre os domínios da aprendizagem cognitiva e da afectividade; tornando-se, entre outros aspectos, aptos para uma escuta activa da “voz” do aluno.”

(Amado, Freire, Carvalho e André, 2009: 83)

No final do segundo capítulo desta dissertação, afirmava que, através da compreensão de possíveis relações entre as representações dos alunos e os modelos de formação de professores, pretendia contribuir para a renovação dos mesmos, pelo que seria de esperar que, agora que se aproxima o fim da minha argumentação, apresentasse de uma forma objectiva um novo modelo de formação assente nos contributos da voz

dos alunos. Mas, uma vez mais, não tenho qualquer receita para revelar como panaceia para os problemas da formação de professores, tantas vezes referidos.

Ainda por cima, ao contrário do que aconteceu com as implicações da voz dos alunos nas práticas dos professores, não tenho sequer qualquer experiência pessoal para partilhar.

Terá sido, então, tudo isto em vão? Certamente, não. Se os problemas da formação de professores fossem de fácil resolução, não teria Nóvoa (2009) afirmado que “estamos todos de acordo quanto aos grandes princípios e até quanto às medidas que é necessário tomar para assegurar a aprendizagem docente e o desenvolvimento profissional dos professores (ibidem: 14), concluindo mais à frente: “Mas temos dificuldade em dar passos concretos nesse sentido” (ibidem: 24).

Apesar do incumprimento daquela promessa inicial, a caminhada empreendida ao longo dos últimos meses levou-me a concluir que a listagem que apresentei, então, sobre “as principais características tidas como as traves mestras que devem suportar os novos modelos de formação capazes de preparar os professores para os desafios da nova escola” está incompleta, tal como está a que Nóvoa (2009) apresenta na página 14 de *Professores: Imagens do futuro presente*. Falta a ambas incluir a voz dos alunos como elemento fundamental para uma formação que se assuma preparada para os novos desafios que a escola está obrigada a enfrentar e para a promoção de valores próprios de uma sociedade mais justa. Por isso, é urgente levar os professores a desenvolver novas capacidades relacionais, como as referidas na citação de abertura deste ponto, e outras que lhes permitam “agarrar a sociedade do conhecimento em que os seus alunos vivem e irão trabalhar” (Hargreaves, 2003), evitando que percam a credibilidade junto dos seus alunos, por serem considerados obsoletos e retrógrados.

Do que não há dúvidas, cada vez mais, é que “necessitamos de um professorado culto, bem formado, com vocação e equilibrado” (Giméno Sacristán, 2008: 165) para que não “se sinta desvalorizado, frustrado e impotente” (ibidem: 165) como tantas vezes acontece nas nossas escolas, de tal forma que muitos dos nossos colegas parecem sísifos condenados sem esperança de redenção. Bem sabemos, como já foi demonstrado no capítulo de abertura, que há razões de sobra para nos deixarmos vencer pelo pessimismo. Mas, por certo, não será uma fatalidade exercer a nossa actividade com esse espírito sombrio, apesar de ser difícil devolver a esperança aos condenados.

Mas é possível e, certamente, a formação poderá ser a chave da redenção. Só que não basta fazer o curso, formação inicial, ou frequentar acções de formação umas atrás das outras, formação contínua. Quer uma quer a outra têm de ser suficientemente perturbadoras para desinstalar os candidatos a professores e os professores em exercício e obrigá-los a rever as suas convicções. No fundo, devem transmitir-lhes a convicção de que “os bons professores também precisam de ser bons aprendentes” (Hargreaves, 2003: 152), porque a carreira docente, ao contrário do que foi o pensamento geral durante décadas, com ramificações até aos nossos dias, caracteriza-se por um dinamismo excepcional.

Das várias razões que contribuem para essa evolução constante, destaco as mudanças que se operam nas crianças e jovens de geração para geração aos mais diversos níveis. Imaginemos, por isso, um professor que ao longo dos cerca de quarenta anos da sua vida profissional pouco ou nada evolui, o que tem acontecido com frequência. Como poderá ele criar a empatia indispensável para a aprendizagem (Amado, Freire, Carvalho e André, 2009) geração após geração? Com uma agravante: o termo “geração” aqui diz respeito a um período muito curto, 5-6 anos, ou menos. Como professor do secundário que tem acompanhado regularmente os alunos do 10º ao 12º anos, tenho notado várias mudanças significativas ao fim dos três anos, quando volto ao 10º ano para iniciar com novos alunos. Ultimamente, tenho constatado o agravamento de duas manifestações que já se fazem sentir há algum tempo: o descrédito cada vez maior em relação à utilidade da escola e a dificuldade acentuada de concentração em sala de aula. Mas há mais.

Por tudo isto, parece-me que a valorização da voz dos alunos na formação de professores é imprescindível, porque poderá ajudar a desenvolver competência secundarizadas até agora, mas que se têm revelado determinantes na qualidade das aprendizagens, como é o caso do domínio da relação pedagógica (ibidem).

Isto implica, obviamente, mudanças profundas quer nos programa de formação inicial de professores quer na formação contínua.

Em relação à importância da inclusão deste aspecto nos cursos iniciais, na linha de autores como Fletcher, Rudduck e Flutter, Teixeira (2010: 423) afirma peremptoriamente: “é imperioso que a auscultação da voz dos alunos comece a fazer

parte da formação inicial de professores”. Cabe às instituições de ensino superior definir os moldes em que isso se fará. Mas, desde logo, parece lógico que se atenda quer à renovação da componente teórica, através, por exemplo, da inclusão da “dimensão relacional como parte central no currículo” (Amado, Freire, Carvalho e André, 2009: 83), quer à parte prática, uma vez que “O trabalho de formação deve estar próximo da realidade escolar” (Nóvoa, 2009: 24). Julgo ser importante levar os formandos a familiarizarem-se com a realidade escolar desde os primeiros anos do curso superior, privilegiando a interacção com os alunos, o que será facilitado pela experiência ainda recente destes estudantes como alunos do ensino básico e secundário e pelo seu duplo estatuto de ainda-alunos mas já futuros-professores.

O desenvolvimento de projectos de formação em contexto, como o levado a cabo sob a orientação de Cook-Sather (2006) – “Teaching and Learning Together” – poderá ser a forma de libertar o poder transformador da voz dos alunos na formação inicial de professores assumindo “not only [...] that students are legitimate authorities on issues of teaching and learning within the context of teacher preparation, it also encourages them to be agents of transformation in their own learning and schooling” (ibidem: 345).

Quanto à formação contínua, concebida como uma preocupação constante de compreensão e melhoria do *múnus* docente, e não como a frequência de acções ou oficinas de formação, qualquer professor poderá ensaiar novas práticas a partir da reflexão da realidade com que se depara no seu dia-a-dia, como as que já foram referidas no ponto anterior deste capítulo.

Mas também a formação contínua oferecida pelos centros de formação deve contemplar os contributos da voz dos alunos como elemento formativo capaz de despertar as melhores capacidades dos professores, fazendo-os enfrentar as dificuldades impostas pelos alunos contemporâneos como um desafio a vencer e não como uma fatalidade a suportar até ao final da carreira.

Para tal, o modelo mais apropriado não parece ser o dos cursos de formação, tão em voga, baseados na teoria e na escuta passiva, mas outros em que se partilhem as experiências vividas por cada um, se analisem os dados disponíveis e se discutam possíveis planos de acção para potenciar o interesse e o desempenho dos alunos

concretos a que se destinam. Tanto poderão assumir a forma de “comunidades de aprendizagem profissional”, de que fala Hargreaves (2003: 48), concretizadas por projectos de investigação-acção, como a de

“ [...] *comunidades de prática*, isto é, um espaço conceptual construído por grupos de educadores comprometidos com a pesquisa e a inovação, no qual se discutem ideias sobre o ensino e aprendizagem e se elaboram perspectivas comuns sobre os desafios da formação pessoal, profissional e cívica dos alunos.”

(Nóvoa, 2009: 41-42)

Qualquer que seja o modelo, o importante é que resulte de uma participação activa de todos os professores envolvidos e sirva para delinear projectos de acção em que os alunos sejam considerados como parceiros, quer como informantes-chave quer como coadjuvantes na definição de estratégias adequadas ao seu contexto, invertendo-se, dessa forma, o modelo tradicional que os tem como meros destinatários das acções unilaterais dos professores.

CONCLUSÃO

Chegado ao final do meu trabalho, seria de esperar que já estivessem definitivamente resolvidas as questões que coloquei no início da apresentação da metodologia desta investigação e que classifiquei de “incontornáveis”. Na verdade, veio-se a constatar a justeza deste termo, não no sentido conotativo – “que se impunham como obrigatórias” – mas no seu valor denotativo, “que não se podem contornar”, qual montanha intransponível. Quando muito, terei respondido às perguntas centrais de forma parcial, ficando muito longe de as esgotar. Aliás, como ficou bem claro, desde o princípio, este seria um trabalho inacabado, pois defini-o como o ponto de partida de um compromisso de renovação da minha prática profissional, resultante da análise da minha actividade como professor ao longo de vinte anos.

Mais longe do cumprimento ficam os objectivos apontados, mas esses parece-me que se apresentavam *ab initio* como irrealizáveis nesta dissertação, pelo que assumo explicitamente que nunca os encarei como verdadeiro desiderato a satisfazer agora. Contudo, não foram lá colocados para cumprimento de uma exigência formal. Não, eles são mesmo desafios que me impus aquando da definição deste tema. Porém sabia, *a priori*, que, por enquanto, seriam apenas miragem. São, no entanto, horizontes que tentarei alcançar na segunda metade da minha carreira profissional, procurando inverter a perspectiva com que tenho olhado os alunos. Assim, estando certo da falência do modelo profissional de trabalhar para os alunos, procurarei pôr em prática outro de trabalhar com os alunos.

Aqui reside o imo desta experiência de vida de que não saio incólume. Sim, mais do que uma investigação, o que experimentei foi uma renovação profissional de que saio fortalecido para enfrentar sem receio os desafios, tantas vezes encarados como ameaças sombrias, que nos põem os alunos, a escola, a sociedade e o país, nem sempre com as melhores das intenções.

É, pois, a altura de substituir a figura com que abri esta dissertação, Sísifo, submetido irremediavelmente a um destino de condenação perpétua, por outra figura mitológica que, apesar dos doze duros trabalhos que teve de cumprir como penitência, nos abre a esperança da redenção: Hércules.

Sim, acredito sinceramente que nem os professores nem a escola estão condenados a viver sob a frustração de promessas – apresentadas em forma de revisões curriculares, novos programas, novas avaliações, ... – que nunca se cumprem, não obstante serem sucessivamente abraçadas pela grande maioria dos professores com a confiança ilusória dos neófitos.

Mas, para que a libertação se dê, é imprescindível que os professores deixem de ser simples cumpridores de decisões superiores e que não mais encarem a sua actividade numa perspectiva unilateral, como se apenas contasse o que lhes vai na cabeça. Que dêem a possibilidade aos alunos de se expressarem sobre o seu trabalho e que, a partir das ilações daí extraídas, repensem a sua acção. Que testem a importância do estabelecimento de parcerias com os alunos, os grandes interessados em que a escola seja um lugar de verdadeira aprendizagem, prestando mais atenção ao que têm para dizer.

Olhemos para o futuro com optimismo e não com o ar enrugado e lívido dos condenados. Não nos assustemos com os novos reptos com que a cada momento a escola se vê confrontada, encaremo-los com o espírito confiante e destemido de Hércules, porque, por mais difíceis que nos pareçam, com os alunos ao nosso lado, vencê-los-emos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alaoui, D. (2002). Regard ethnographique sur la médiation scolaire. *Revista Europeia de Etnografia da Educação*, 2, pp. 75-79.
- Alarcão, I. (org.) (2001). *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2002). Escola reflexiva e desenvolvimento institucional. Que novas funções supervisivas?. Em Oliveira-Formosinho, J. (org.), *A Supervisão na formação de professores I – da sala à escola*, pp. 217-238. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem* (2ª ed.). Coimbra: Livraria Almedina.
- Amado, J. (2007). A voz do aluno: um desafio e um potencial transformador. *Arquipélago – Ciências da Educação*, 8, pp.117-142.
- Amado, J.; Freire, I.; Carvalho, E. e André, M. (2009). O lugar da afectividade na relação pedagógica. Contributos para a formação de professores. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 08, pp.75-86. Descarregado em 15 de Abril, em <http://sisifo.fpce.ul.pt>.
- André, M. (1997a). Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. *Cadernos de Pesquisa*, nº 113, pp. 51-64, Julho de 2001.
- André, M. (1997b). Tendências atuais da pesquisa na escola. *Cad. CEDES*, 18. 43, pp. 46-57. Consultado em 5 de Dezembro de 2010, em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621997000200005.

- André, M. (1984). Estudo de Caso: seu potencial em educação. *Cadernos de Pesquisa*, 49, 51-54.
- André, M. (2008, 14ª ed.). “O estudo de caso etnográfico”. In Marli André, *Etnografia da Prática Escolar*, pp. 49-64. Campinas: Papirus.
- Apple, M. e Beane, J. (1997). *Escuelas democraticas*. Madrid: Ediciones Morata.
- Aurelio Villa (1985). *Multidimensionalidad del modelo del professor ideal y condicionantes estructurales que lo determinan – Un modelo de profesor ideal*. Madrid: Estudios de Educación, Ministerio de Educación y Ciencia, Centro Nacional de Investigación y Documentación Educativa, Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- Azoia, F. e Santos, F. (2005). *Interacções*. Lisboa: Texto Editores.
- Barreto, A., crónica semanal do jornal *Público* (s/d) consultado a 10-01-2010 em: jurispro.net/ver/ReformadaeducacaoAntBarreto.doc.
- Barzelay M. e Cortázar Velarde J. (2004). *Una guía práctica para la elaboración de estudios de caso sobre buenas prácticas en gerencia social*. Instituto Interamericano para el Desarrollo Social (INDES) Banco Interamericano de Desarrollo Washington D.C.
- Braudrit, A. (2009). *A tutoria. Riqueza de um método pedagógico*. Porto: Porto Editora.
- Brodhagen, B. (1997). La situación nos hizo especiales. In Apple, M. e Beane, J. (1997). *Escuelas democraticas*. Madrid: Ediciones Morata.
- Camus, A. (s/d). *O Mito de Sísifo - Ensaio sobre o Absurdo*. Lisboa: Editora Livros do Brasil.

- Cavaco, M. (1999). Ofício do professor: O tempo e as mudanças. Em Nóvoa, A. (coord.), *Profissão professor*, pp. 155-191. Porto: Porto Editora.
- Coller, X. (2005, 2ª edição). *Estudios de caso*. Colección «Cuadernos metodológicos», nº 30. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Cook-Sather, A. (2006). Change based on what students say: preparing teachers for a paradoxical model of leadership. *International Journal of Leadership in Education*. October-December, vol, 9, nº 4. pp 345-358.
- Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas, “A formação de professores no Portugal de hoje”, consultado a 12-01-2010 em: [www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/97-Alarcao-Ponte\(CRUP\).rtf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/97-Alarcao-Ponte(CRUP).rtf).
- Coutinho, C.; Sousa, A.; Dias, A.; Bessa, F.; Ferreira, M., Vieira, S. (2009). Investigação-acção: metodologias preferenciais nas práticas educativas. *Psicologia Educação e Cultura*, Vol. XIII, nº 2, pp. 355-379.
- Denzin, N. e Lincoln Y. (2006). A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In Denzin, N. e Lincoln Y. (eds.) (2006, reimpressão da 2ª edição em 2007). *O planeamento da pesquisa qualitativa, teorias e abordagens*, pp. 17-40. Porto Alegre: Artmed.
- Direcção Regional de Administração Educativa, *Alterações ao Estatuto da Carreira Docente da RAM (ECD-RAM)*, consultado em 15-02-2011 em <http://www.madeira-edu.pt/drae>.
- Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre enseñanza. In Wittrock, M. *La investigación de la enseñanza*, II. Barcelona: Ediciones Paidós.

- Esteve, J. M. (1995). Mudanças sociais e função docente. Em Nóvoa, A. (coord.), *Profissão professor*, pp. 93-124. Porto: Porto Editora.
- Fabián Maroto, J. L. (2008). La voz de los estudiantes en los centros escolares. Hay algien ahí? www.oge.net, nº5, Septiembre-Octubre de 2008. Organización y Gestión Educativa (OGE).
- Ferreira, F. (2009a). A formação e os seus efeitos. Do modelo escolar à formação em contexto. Em Formosinho, J. (coord.) *Formação de professores – Aprendizagem profissional e acção docente*, pp.329-344. Porto: Porto Editora.
- Ferreira, F. (2009b). As lógicas da formação. Para uma concepção da formação contínua de professores como educação de adultos. Em Formosinho, J. (coord.) *Formação de professores – Aprendizagem profissional e acção docente*, pp. 201-220. Porto: Porto Editora.
- Fielding, M. (2001). Students as radical agents of change. *Journal of Educational Change*, 2, pp. 123-141.
- Fino, C. (2003). FAQs, etnografia e observação participante. *Revista Europeia de Etnografia da Educação*, 3, pp. 107-117.
- Fino, C. (2006). A etnografia enquanto método: um modo de entender as culturas (escolares) locais. Consultado em 5 de Novembro de 2010, em <http://www.uma.pt/carlosfino/publicacoes/22.pdf>.
- Fletcher, A. (s/d). What is student voice about?. In <http://www.soundout.org>, descarregado em 20 de Fevereiro de 2011.
- Formosinho, J. (coord.) (2009a). *Formação de professores – Aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora.

- Formosinho, J. (2009b). A academização da formação de professores. Em Formosinho, J. (coord.), *Formação de professores – Aprendizagem profissional e acção docente*, pp. 73- 92. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. e Machado, J. (2009). Professores na escola de massas. Novos papéis, nova profissionalidade. Em Formosinho, J. (coord.), *Formação de professores – Aprendizagem profissional e acção docente*, pp.143-164. Porto: Porto Editora.
- Gimeno Sacristán, J. (1999). Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. Em Nóvoa, A. (coord.), *Profissão professor*, pp. 63-92. Porto: Porto Editora.
- Gimeno Sacristán, J. (2008). *A educação que ainda é possível – Ensaio sobre a cultura para a educação*. Porto: Porto Editora.
- Giroux, H. (1997). *Os professores como intelectuais*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Grimal, P. (1999). *Dicionário da Mitologia Grega e Romana*, Lisboa: Difel Difusão Editorial, S.A.
- Hammersley, M. (2006). Ethnography: problems and prospects. *Ethnography and Education*, vol. 1, nº1, pp. 3-14.
- Hargreaves, A. (2003). *O ensino na sociedade do conhecimento – A educação na era da insegurança*. Porto: Porto Editora.
- Holdsworth, R. (2010). Students Leading in Investigating and Enacting Values in School Communities. Lovat T. et al. (eds.). *International Research Handbook on Values Education and Student Wellbeing*, cap. 48, pp. 849-866. Springer: Londres e Nova Iorque.

- Jackson, Ph. (2010/1968). *La vida en las aulas*, 7ª edição. Madrid e A Coruña: Ediciones Morata e Fundación Paideia Galiza.
- Kincheloe, J. e McLaren, P. (2006) Repensando a teoria crítica e a pesquisa qualitativa. In Denzin, N. e Lincoln Y. (eds.) (2006, reimpressão da 2ª edição em 2007). *O planejamento da pesquisa qualitativa, teorias e abordagens*, pp. 281-313. Porto Alegre: Artmed.
- Kohn, A. (1993). Choices for children. Why and how to let students decide. Consultado a 30 de Janeiro de 2011, em <http://www.alfiekohn.org/teaching/cfc.htm>.
- Lapassade, G. (1992). La méthode ethnographique (observation participante et ethnographie de l'école). Consultado em 30 de Novembro de 2010, em <http://www.ai.univ-paris8.fr/corpus/lapassade/>.
- Lapassade, G. (2001). L' observation participante. *Revista Europeia de Etnografia da Educação*, 1, pp. 9-26.
- Latorre, A. (2007). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa* (4ª ed.). Barcelona: Editorial Graó.
- Levin, B. (2000). Putting students at the centre in education reform. *Journal of Educational Change*, 1(2), pp. 155-172.
- Lincoln, Y. e Guba, E. (2006). Controvérsias paradigmáticas, contradições e confluências emergentes. In Denzin, N. e Lincoln Y. (eds.) (2006, reimpressão da 2ª edição em 2007). *O planejamento da pesquisa qualitativa, teorias e abordagens*, pp. 169-192. Porto Alegre: Artmed.
- Lobo, L. (2009). Os professores, esses hooligans! O senhor Rangel e os tribunais. *Jornal da Fenprof*, nº 237, p.29.

- Marcelo García, C. (1997). A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. Em Nóvoa, A. (coord.), *Os professores e a sua formação*, pp.51-76. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Marcelo García, C. (2009). Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 8, pp. 7-22. Consultado em Fevereiro de 2010 em <http://sisifo.fpce.ul.pt>.
- Mitra, D. L. (2003). Student voice in school reform: reframing student-teacher relationships. *McGill Journal o Education*. Vol. 38, nº 2, spring 2003, pp. 289-304.
- Neves, I. - A formação prática e a supervisão da formação. Saber(e) educar. Porto: ESE de Paula Frassinetti. N.º12 (2007), p.79-95, consultado em Fevereiro de 2010 em <http://purl.net/esepef/handle/10000/17>.
- Nieto Cano e Pruaño Portela (2008). La inclusión de la voz del alumnado en el asesoramiento para mejora de las prácticas educativas. In *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, año/vol. 12, 001. Granada: Universidade de Granada.
- Nóvoa, A. (coord.) (1995). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1995). O passado e o presente dos professores. Em Nóvoa, A. (coord.), *Profissão professor*, pp. 13-34. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (coord.) (1997). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Nóvoa, A. (2009). *Professores: Imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa.

- Nóvoa, A. (2010). Profissão, docente. Entrevista a Paulo Camargo in *Revista Educação*, edição 154, Fevereiro de 2010, consultado em Fevereiro de 2010 em <http://revistaeducacao.uol.com.br/textos.asp?codigo=12841>.
- Oliveira, C. (1995). *Poesias*. Lisboa: Editorial Presença.
- Oliveira-Formosinho, J.(org.) (2002). *A Supervisão na formação de professores I – da sala à escola*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2009). Desenvolvimento profissional dos professores. Em Formosinho, J. (coord.), *Formação de professores – Aprendizagem profissional e acção docente*. pp. 221-284. Porto: Porto Editora.
- Paiva, M. (2005). *A observação colaborativa na formação reflexiva de professores estagiários de Inglês: um estudo de caso*, Dissertação de Mestrado em Educação (não publicada).
- Pennac, D. (2009). *Mágoas da escola*. Porto: Porto Editora.
- Pérez Gómez, A. (1997). O pensamento prático do professor – A formação do professor como Profissional reflexivo. Em Nóvoa, A. (coord.), *Os professores e a sua formação*, pp. 93-114. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Pessoa, F. (1985). *Poemas Escolhidos*. Lisboa: Editora Ulisseia.
- Pinar, F. W. (2007). *O que é a Teoria do Currículo?*. Porto: Porto Editora.
- Reis, R. (2000). *Poesia*, Lisboa: Assírio e Alvim.
- Rodríguez Romero, M. (2008). El asesoramiento, el poder del profesorado y la voz del alumnado. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, Vol. 12, Nº 1.

- Roldão, M. (2001). A escola como instância de decisão curricular. Em Alarcão, I. (org.), *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*, pp. 67-77. Porto: Porto Editora.
- Rudduck, J. e Flutter, J. (2007). *Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz al alumnado*. Madrid: Ediciones Morata, S. L.
- Russell, B. (2000). As funções de um professor. Em Pombo, O. (selecção, prefácio e tradução) (2000). *Quatro Textos Excêntricos*, Lisboa: Relógio d'Água.
- Sabirón, F. (2001). Estructura de un proyecto de investigación en Etnografía de la Educación (I). *Revista Europeia de Etnografia da Educação*. 1. pp. 27-42.
- Sabirón, F. (2002). Estructura de un proyecto de investigación en Etnografía de la Educación (II). *Revista Europeia de Etnografia da Educação*. 2, pp. 33-47.
- Sartre, J.P. (s/d). *A náusea*. Mem Martins: Publicações Europa-América.
- Savater, F. (2006). *O Valor de Ensinar*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Buss.
- Schön, D. (1997). Formar professores como profissionais reflexivos. Em Nóvoa, A. (coord.), *Os professores e a sua formação*, pp.77-91. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Silva, A. (2005). *Formação e construção de identidade(s) - Um estudo de caso centrado numa equipa multidisciplinar*. Dissertação de doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- Silva, M. e Castilho, M. (2003). Práticas docentes e formação contínua. A palavra aos professores. *Revista Europeia de Etnografia da Educação*. 3, pp. 93-106.

- Sousa, A. (2003, 1ª ed. 2000). *Diálogos com Agostinho da Silva – O império acabou. E agora?*. Lisboa: Casa das Letras.
- Sousa, J. (1997). Investigação em educação: novos desafios. In Estrela, A. e Ferreira, J. (orgs.). *Métodos e técnicas de investigação científica em educação*, 661-672. Lisboa: AFIRSE Portuguesa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa.
- Sousa, J. (2000), O olhar etnográfico da escola perante a diversidade cultural. In *Psi* 2.1 Junho de 2000. Consultado em 20 de Outubro de 2010, em <http://www2.uel.br/ccb/psicologia/revista/textov2n16.htm>.
- Sousa, J. (2003). O Currículo à luz da Etnografia. *Revista Europeia de Etnografia da Educação*. 3, pp. 119 – 125.
- Stake, R. (2009, 2ª edição). *A arte da investigação com estudos de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Susinos Rada, T. (2009). Escuchar para compartir. Reconociendo la autoridad del alumnado en el proyecto de una escuela inclusiva. *Revista de Educación*, 349, Mayo-Agosto, pp. 119-136.
- Teixeira, C. (2010). *Percepções e experiências da escola, trajetórias escolares e expectativas futuras – Um estudo com alunos do secundário* (Tese de doutoramento). Braga: Universidade do Minho.
- Teixeira, C. e Flores, M. A. (2010). Experiências escolares de alunos do ensino secundário: resultados de um estudo em curso. In *Educação Social*, Campinas, v. 31, nº 110, pp. 113-133, Jan. Mar. 2010.
- Torga, M. (2002). *Poesia completa*. Lisboa: Círculo de Leitores.

- Tracy, S. (2002). Modelos e abordagens. Em Oliveira – Formosinho, J. (org.), *A Supervisão na formação de professores I – da sala à escola*, pp. 19-92. Porto: Porto Editora.
- Valles, M. S. (2009, 2º reimpressão). *Entrevistas cualitativas*. Colección «Cuadernos metodológicos», nº 32. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Veiga Simão, A.; Flores, M.; Morgado, J.; Forte, A. & Almeida, T. (2009). Formação de professores em contextos colaborativos. Um projecto de investigação em curso. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 8, pp. 61-74. Consultado em Fevereiro de 2010 em <http://sisifo.fpce.ul.pt>.
- Vieira, A. (1986). *Sermões*. Mem Martins: Publicações Europa-América.
- Woods, P. (1999). *Investigar a arte de ensinar*. Porto: Porto Editora.
- Yin, R. (2005). *Estudo de caso: planeamento e métodos*. Porto Alegre: Artmed.
- Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS

Convenção sobre os Direitos da Criança, Assembleia Geral das Nações Unidas, de 20 de Novembro de 1989.

Declaração dos Direitos da Criança, proclamada pela Resolução da Assembleia Geral 1386 (XIV) das Nações Unidas, 20 de Novembro de 1959.

Lei nº 46/86, de 14 de Outubro.

Lei nº 49/2005, de 30 de Agosto.

Lei nº 115/97, de 19 de Setembro.

Lei nº 3/2008, de 18 de Janeiro.

Decreto-Lei nº 139A/90, de 28 de Abril.

Decreto-Lei nº 105/97, de 29 de Abril.

Decreto-Lei nº 1/98, de 2 de Janeiro.

Decreto-Lei nº 35/2003, de 17 de Fevereiro.

Decreto-Lei nº 121/2005, de 26 de Julho.

Decreto-Lei nº 229/2005, de 29 de Dezembro.

Decreto-Lei nº 224/2006, de 13 de Novembro.

Decreto-Lei nº 15/2007, de 19 de Janeiro.

Decreto-Lei nº 35/2007, de 15 de Fevereiro.

Decreto-Lei nº 270/2009, de 30 de Setembro.

Decreto-Lei nº 75/2010, de 23 de Junho.

Portaria nº 1488/2004, de 24 de Dezembro.

Decreto Legislativo Regional nº 4/2000/M, de 31 de Janeiro.

Decreto Legislativo Regional nº 21/2006/M, de 21 de Junho.

Decreto Legislativo Regional nº 26/2006/M, de 4 de Julho.

Decreto Legislativo Regional nº 21/2006, de 18 de Agosto.

Decreto Legislativo Regional nº 17/2010/M, de 18 de Agosto.

Portaria Regional nº 165-A/2008, de 7 de Outubro.