

SE OS ALUNOS MANDASSEM...*

não era qualquer pessoa que podia ser professor!
(Inês)

Os *diálogos sobre o vivido* deste número apresentam três partes: uma primeira, onde se registam excertos do discurso dos alunos; a segunda é um comentário da responsabilidade da entrevistadora; e, a última parte, um comentário de um sociólogo da educação alheio à situação vivida

As frases transcritas são pedaços de entrevistas realizadas a alunos de 8º ano de escolaridade, em 1994/95, no âmbito de um trabalho de investigação sobre o novo sistema de avaliação dos alunos do ensino básico (Lobo, 1996). O estudo apoiou-se numa metodologia de índole qualitativa com base em entrevistas semi-estruturadas que permitiram ouvir a opinião dos alunos sobre diferentes aspectos da vida escolar. Foram observadas as regras de confidencialidade, de estabilidade e de sossego requeridas por este método, tendo-se respeitado a fluência do discurso dos entrevistados, de acordo com as indicações teóricas de Patton e de Bogdan e Biklen. Genericamente, pretendia-se que revelassem dois tipos de práticas lectivas: as vividas e as desejadas. Os discentes ouvidos pertencem todos à mesma turma de uma escola secundária da área da grande Lisboa e, à excepção da Ana e do Nuno, são considerados pelos seus professores alunos de aproveitamento muito bom, embora um pouco faladores na aula.

A sequência aqui apresentada, tanto no que se refere aos alunos como às frases que proferiram, não obedece a qualquer ordem lógica; apenas se encontram repartidas por dois grupos: «Na minha opinião » e «Se eu mandasse »

* Material recolhido e organizado por Aldina Silveira Lobo, professora do ensino secundário

1ª PARTE
DIZEM... os alunos

Na minha opinião....

Luís, 12 anos

os professores também deviam ser avaliados no fim do ano

meter aulas de apoio no segundo ou terceiro período, acho que isso é mesmo é pouco, é escasso. A gente esteve a discutir isso com a *stora* de Ciências, a *stora* diz que não, mas a gente está em desacordo.

a nova avaliação é assim um bocado melhor não é tanto testes, testes, é mais contínua ()

- Isso significa que os testes já não têm um peso tão grande como tinham?
- Já não têm um peso tão grande
- Então quais são as outras coisas que entram mais para a avaliação?
- Os trabalhos de grupo, a avaliação a atitude nas aulas, a participação.

a nota é muito se a gente pudesse pôr 30 30 partes debaixo da nota, era a única coisa que estava certa; é por isso que eu não concordo muito ao fim do período: «Tens ali um 3, vais para casa, estás todo satisfeito». Mas por baixo podia-se pôr muito bem: «Trabalhou bem, mas teve algumas dificuldades», não sei quê. Mas não há espaço para isso, nem há tempo para isso. Por isso a avaliação não é só uma nota no fim do período.

Não é só entregar um teste. Eu acho que tem que ter um comentário () devia-se explicar mais ou menos em que é que se enganou, o que é que está mal, o que é que está bem, o que é que ela percebeu, o que é que ela não percebeu, os conteúdos que ela teve que atingiu naquela pergunta e os que não atingiu.

o melhor das escolas é a convivência os recreios

Margarida, 13 anos

também não sei se concordo muito que a escola seja assim tão obrigatória até ao nono ano. Concordo porque acho que a pessoa deve ter uma formação, mas se as pessoas andam ali só por andar, às vezes até desviam outros, mais valia não andarem.

também não concordo com a escola primária. Há anos que se passam mesmo que não se saiba. Acho que se um aluno não tiver bases da 1ª classe não vai ter nem para a 2ª nem para a 3ª nem para a 4ª.

os testes. Por um lado concordo porque há certos alunos que não conseguem ser avaliados de outra forma: não participam muito na aula (talvez porque não têm muita oportunidade), têm vergonha, medo de pôr o dedo no ar. Por outro lado, não concordo com os testes porque acho que é pegar na matéria dada e decorá-la. Depois chega-se ao teste e, se aparece uma pergunta diferente, ninguém sabe dar-lhe a volta, porque decorou na véspera.

Eu sei que há alunos que precisam de ser mais acompanhados, mas então (o professor) que nos arranje fichas ou trabalhos para nós estarmos calados.

há aulas que ajudam mais a crescer que outras. A disciplina de Português ajuda-me muito a crescer. Acho que além das aulas, ajuda-nos muito a experiência de estarmos com os professores, com pessoas mais velhas, principalmente os professores entre os 20 e os 30 e tal.

Ana, 13 anos

Ficamos contentes se cada dia se eu tiver uma nota boa se os professores se orgulhassem disso e dissessem.

As visitas de estudo. Nós para além de aprendermos também é um passatempo. Na escola, há uma certa altura que nós já não temos interesse por aquilo que estamos a aprender, enquanto que num passeio temos interesse e estamos a aprender.

- O que é que te dá mais vontade para vir para a escola?
- Aprender. E gostava de aprender sem ser aulas chatas daquelas que é sempre a mesma coisa, sempre a mesma matéria como por exemplo, a professora está sempre a falar, fala, fala, fala, fala
- Como é uma aula melhor?
- Fazer coisas diferentes, não fazer sempre o mesmo tipo de aula. Um jogo com a matéria. Alguns apontamentos. Pelo menos assim nós não estamos ali quase a dormir.

Andreia, 13 anos

Gosto das aulas, há umas muito chatas e tal, mas eu gosto, acho que deviam de melhorar mas pronto. Gosto da turma. Tem defeitos mas eu também gosto da turma, e tenho um grupo, tenho amigos. Estou ambientada. O importante é que a pessoa chegue à escola e ambiente-se.

Do que eu gosto menos talvez da desorganização. A nível de tudo... Acho que é tudo um bocado desorganizado. A escola toda em geral. Os contínuos () os contínuos do pavilhão X. Acho que é tudo muito desorganizado! Umas pessoas sabem, depois outras pessoas não sabem, um diz que disse e depois já não era assim e depois era uma grande confusão, e estamos aqui todos no meio () acho que as pessoas não comunicam. Um faz uma coisa depois outro vem refilar e a gente fica ali a ouvir toda a gente!

acho que os professores às vezes também lhes falta um bocado de amizade pelos alunos; estão ali um bocado para dar as aulas e depois vêm-se embora. Querem cá saber agora do resto. Nas aulas há uma relação professor/aluno, mas há sempre outra por baixo que é uma relação de amizade, que tem que existir, porque eu acho que se um professor não é amigo dos seus alunos, então não pode ser professor, não é professor de nada porque não pode, é impossível!

o aluno motivava-se muito mais se soubesse que no professor estava uma pessoa que falasse com ele, que quisesse saber dos seus problemas, que

se interessasse por aquilo que ele pensava e isso tudo, eu acho que a relação ia ser muito melhor!

na aula, ninguém gosta de estar só a ouvir, a ouvir, acho que tem que haver participação. Não quer dizer que o aluno esteja sempre a falar, mas que tem que haver maneira dos alunos estarem interessados e estarem a pensar para eles, estarem a participar dentro deles — se não quiserem participar na aula.

Gostei muito daqueles jogos que foram feitos o ano passado. Da Matemática, do Francês. Portanto, acho que isso é giro. Só que falta, falta — é tudo no fim do ano, que fazem as exposições todas e essas coisas, é tudo feito à pressa. Se fosse durante o ano, ir-se fazendo e depois no fim do ano termos o resultado, se calhar as coisas saíam muito melhores! Irmos fazendo aos bocadinhos — se calhar não se faziam coisas tão grandes, mas ia-se fazendo e os alunos estavam sempre à espera que viesse mais um e mais um.

os professores têm sempre muitos problemas: «Ai, meu Deus, agora vou perder aulas!» Se calhar era mais rentável se eles perdessem uma ou duas aulas — para ambientar os alunos, para fazer jogos, coisas com que eles se sentissem bem e depois — depois, então, começar a dar aulas. Os alunos estavam muito mais à vontade, rendiam muito mais as aulas, eu acho.

eu acho que nas aulas fazer trabalhos de grupo não. Não adianta nada porque não temos materiais. Dar uma hora ou duas para acabar coisas — para colar, ou coisinhas assim, tudo bem, agora para pesquisar — não pode ser na aula, não há clima. Rende muito mais fazer trabalhos de grupo fora das aulas — a pessoa está mais à vontade com as pessoas todas do grupo, fala mais, dá ideias, mesmo disparatadas podem vir a lembrar outras. Na aula não há clima para isso — que a pessoa começa a rir e o professor começa logo a dizer (é como os meus pais também): «Não sei como é que vocês conseguem trabalhar assim. Que horror!» () «Estão a falar muito alto! Podiam falar mais baixo!» Pronto, é assim. Não percebem.

devia haver professores que viessem assistir às nossas aulas e fizessem o mesmo que nós. Professores que não tivessem nada a ver com a disciplina de Francês, que tivessem imensas dificuldades em Francês que pronto ou professores que tivessem imensas dificuldades a Matemática e sentirem o mesmo que a gente sente e aí pensavam: «Será que na minha disciplina não acontece o mesmo?»

os professores agora a última moda é dizerem: «Eu não ligo muito aos testes, portanto é 40% para isto» mas no fundo, no fundo, eles acabam por dar importância aos testes. Eu acho que não devem

nos testes, a pessoa fica sempre nervosa, isso acontece sempre

não concordo muito com os professores terem uma turma de 7^º, uma de 8^º, duas de 9^º, mais uma de 11^º. acho que é uma grande confusão para os professores. Acabam por não saber como lidar com os alunos mais novos, depois com os mais velhos

quando eu recebo um teste, vejo muito aquilo que eu fiz, aquilo que eu sei que posso fazer, então fico danada, fico super chateada comigo quando sei que fiz mal, mas sei que podia fazer melhor! Aaaa!!!

Eu acho que a avaliação serve para a pessoa ver não é para ficar desanimada (mas isso acontece comigo). Quando uma pessoa tem uma nota fraca, não é para ficar desanimada, é para ver: «Eu fiz mal, mas sei que posso fazer melhor e se não posso, então eu vou ter com o professor, ele vai-me dar apoios, vai-me ajudar porque eu vou fazer melhor!» Acho que é para isso!

o aluno tem de tomar consciência do erro não quer dizer que o professor esteja na aula e que vai: «Ó seu burro! Ó não sei quê!» Pronto, não. Chamar a atenção. Nem quer dizer que estivesse a falar para aquele aluno, porque o aluno pode-se sentir mal falava em geral falava naquele erro por exemplo, fazia uma lista de todos os erros dava uma grelha ou uma lista de erros como é que se poderia melhorar e depois é às tais horas de apoio, quem tivesse dúvidas ia ter com o professor

o professor deve acompanhar a turma dentro de cada ciclo () se houvesse um professor que os alunos vissem que não se sentiam bem, então aí devia ser mudado Acho que aí deviam falar com o professor, mas isso é difícil

o director de turma devia ser a pessoa que melhor relação tinha com a turma

Inês, 13 anos

não há informação disponível perto () as coisas mudaram muito de repente e não há tempo para as pessoas se adaptarem () agora está tudo mais confuso

há muita coisa que está mal nesta escola, por exemplo, a Associação de Estudantes não faz pura e simplesmente nada: devia organizar visitas de estudo de finalistas, devia defender os interesses dos estudantes

há muita coisa que está mal, por exemplo, falta água não há aulas, faltam contínuos não há aulas a escola devia já estar preparada para esse tipo de eventualidades

os professores esforçam-se muito os clubes todos que há na escola isso demonstra um grande empenho os professores empenham-se

Uma parte das ditas provas globais (de 10º ano) foi positiva, a outra foi negativa () porque muitas pessoas vão sair fora e, se calhar, no 12º ano já não há nem metade das pessoas que havia sem as provas globais E por outro lado vai ajudar também as pessoas a ganhar mais responsabilidade mais cedo, no 10º ano () Podem ser aspectos positivos se a pessoa já estiver apta para isso, mas podem ser aspectos negativos se a pessoa ainda não tiver maturidade suficiente para chegar lá e conseguir dizer para onde é que quer ir e o que quer ser, para se esforçar para chegar lá

Acho que uma aula teórica sem ter nada de prático e ainda para mais ser daquele teórico sem rir, sem nada, só estar ali a falar, a falar, a falar . eu

acho que estar a dizer aquilo ou estar calado é a mesma coisa porque *entra por um ouvido e sai por outro*. Até conseguimos fixar uma frase, mas depois o resto: «Ah é? Então está bem». E não há aquela ligação de matérias, porque as matérias têm que ter uma ligação.

Quando os professores dizem: «Quero trabalhos de grupo mas não quero sempre as mesmas pessoas» acho que dizem uma autêntica parvoíce. Isso não vai ajudar nada.

a Francês, o ano passado, acabávamos de dar uma matéria e fazíamos uma ficha e se calhar era muito melhor porque a matéria ainda estava *fresca* e então conseguíamos realizar a ficha muito melhor e não lhe chamávamos teste, porque a palavra *teste* assusta; eram fichas e as coisas conseguiam ser melhores. Num teste as pessoas estão muito nervosas (). Há dois anos, a História sempre tive boas notas e no entanto não percebia nada de História e tinha boas notas, não sei como é que fazia aquilo, acho que simplesmente pegava numa folhinha, decorava aquilo tudo e depois tinha boas notas.

Acho que uma aula tem que ser planificada. «Dali até ali vamos fazer isto, dali até ali vamos fazer aquilo» de modo a que não fosse maçador e a que estivessemos sempre a mudar de coisas.

Se perguntassem às pessoas (alunos) de uma escola toda se concordam ou não com os testes, acho que 80% diriam que não e 20% diriam que sim.

Se um professor está a corrigir os testes e vê que mais de metade da turma teve negativa, o professor tem que assumir a culpa (). Isso também se passa com o comportamento. Se mais de metade da turma está a falar com o colega do lado, não é porque são todos mal comportados, é porque a aula está-se a tornar monótona, a *stora* já disse aquilo *quinzentas* vezes e a gente já está farta de ouvir aquilo.

por exemplo, eu tenho uma colega que eu vejo que estuda muito, ela é capaz de estudar o triplo do que eu estudo e chega lá e tem negativa. E os

professores *têm a lata* de se virarem para ela e dizerem-lhe assim: «Olha, Ana, tu tens que estudar mais!» Isso revolta-me porque eu vejo que ela fartou-se de estudar. É frustrante o professor tem que chegar lá e perguntar-lhe: «Ó Ana, o que é que se passou?» O professor não sabe o que é que ela estudou. Só o aluno pode dizer o esforço com que se empenhou.

todos os professores têm o direito de ter alunos preferidos, não têm é direito de o demonstrar à frente dos outros.

acho que os alunos estão constantemente a serem preparados para isso, para um dia ficarem sozinhos.

um aluno tem que saber usar, mas não abusar. Tem que respeitar e compreender o professor e vice-versa.

acima de tudo o professor tem que ser um amigo. Há uns que conseguem, outros não. Mas também nem Jesus, que foi Jesus, agradou a todos, portanto não vai ser um professor que o vai fazer. De qualquer maneira o professor deve-se esforçar para ser amigo e manter uma relação mais próxima. Essa relação não deve influenciar a nota. Tem que ter um perfil de professor e ser uma pessoa muito especial. Não é qualquer pessoa que pode ser professor.

era necessário haver mais debates entre alunos, pais e professores, porque são eles que estão ligados à educação.

Se eu mandasse...

Luís, 12 anos

haveria segurança em todas as escolas.

haveria professores qualificados () Os professores tinham que ter qualificação e teriam que ser apoiados por outros.

haveria mais de um professor por turma, por disciplina () Penso que um professor por turma. Há tantos professores desempregados porque é

que eles não aproveitam esses professores desempregados? É que o Ministério não tem dinheiro, não é? Mas podiam fazer assim uma cooperação ou então as turmas eram reduzidas para metade

haveria visitas de estudo a fábricas, palácios, museus () debates () diálogos

as aulas seriam mais práticas () porque a gente na teórica ouve «Bla, bla, bla», entra a 100 e sai a 300. Se tiver uma coisa prática a gente pensa mais um bocadinho e reflecte depois, pelo menos é o que acontece comigo

trabalhos de grupo, para desenvolver o aluno, o espírito de grupo e isso, é essencial.

quase baniu os testes só em caso de dúvida mesmo de nota ou não saber bem do que é que o aluno é capaz dava autorização para fazer testes

o professor seria mais como um amigo quando a gente precisasse não só de ajuda nas aulas, mas às vezes um pouco pessoal (não sei se o *stor* quisesse ou não, há muitos tipos de professor), mas vê-lo como um amigo, como alguém em quem a gente podia confiar alguma coisa sem ser nas aulas

Nuno, 14 anos

deixava os alunos colaborarem mais nas aulas

fazia das aulas coisas mais interessantes

criava um clima de mais amizade e de compreensão [na relação professor/alunos]

fazia aulas ao ar livre, de vez em quando

dizia aos professores para não se guiarem só pelos testes () Por exemplo, em vez de terem só dois testes por período, terem umas fichazinhas, uma

por semana por exemplo, todas as sextas-feiras fazia-se uma ficha que era o resumo de toda a matéria dada nessa semana

o Ministério organizava torneios de futebol, ou andebol ou outros desportos, entre as escolas

Margarida, 13 anos

construía um pavilhão gimnodesportivo, apesar de não gostar de fazer ginástica

as aulas não deviam ser uma autêntica *estampa* Não deviam ser completamente teóricas. Deviam ser mais divertidas para que os alunos compreendessem melhor

Ana, 13 anos

Dizia para os professores terem compreensão com os alunos, mas aqueles alunos que não desse mesmo para ter compreensão tentarem perceber os problemas deles Se eles são assim é porque há um motivo

Que mantivessem mais a ordem na turma em geral () dar oportunidade a todos para que participassem, mesmo aqueles que são mais tímidos

– Devia deixar os alunos perfeitamente à vontade, também não deixar eles eles abusar, mas ser divertidos e não ser sempre assim a mesma coisa, do género das nossas avozinhas estarem lá a falar uma história e nós quase a dormir não dá Assim parecidos connosco tentar ser como nós porque assim é mais fácil é mais fácil de compreenderem os nossos problemas

– Então, mas como é «ser como nós»? como os alunos?

– Ser divertido, deixar-nos à vontade e perceber aquilo que nós queremos dizer Como por exemplo, nós dizemos alguma coisa mal, não resmungar assim muito tentar ajudar para fazer melhor não resmungar dizer «Ah,

isso está mal» e passar à outra pessoa, porque nós sentimo-nos mal nessa altura. É assim um bocado chato

As aulas seriam diferentes, seriam diversificadas televisões várias coisas assim fora do vulgar

Andreia, 13 anos

tentava que houvesse espírito de mais companheirismo, de entreatajuda de professores para professores, de professores para contínuos, de contínuos para alunos

havia mais apoio aos alunos Uns têm muito mais dificuldades e eu acho que os professores são um bocado «Ah, tenho o meu horário cheio, agora não posso e » () o apoio era quando houvesse necessidade () O professor tinha uma série de horas, mas estavam vagas, não havia alunos. Se houvesse um aluno que estivesse mais falava com o professor: «Ô professor, eu preciso da hora » e o professor: «Tudo bem Então eu vou nessa hora tudo bem, vamos trabalhar Vais ter as tuas dúvidas, não sei quê Vou trazer exercícios e isso tudo » Acho que isso é importante () Agora, vir outro professor tem métodos de ensino totalmente diferentes o aluno está numa aula é uma coisa, depois está com outra professora já é outra coisa diferente acho que ele fica todo baralhado Acho que tem de ser o mesmo professor, o mesmo estilo, arranjar outras formas mas sempre a mesma pessoa que é para o aluno saber com o que pode contar dali

ia haver muito mais actividades a escola ia tornar-se muito mais interessante Comemorações jogos

devia motivar os professores, primeiro que tudo Motivar os professores para isso de relações de amizade () acções de formação, coisas do género, que eles fossem obrigados mesmo a frequentar que eles comessem a mentalizar-se que se calhar era melhor Começavam só a pensar «Será que se eu fosse amigo dos meus alunos ia ser melhor?» Primeiro têm que começar a ter dúvidas «Será?» e depois aí era mais fácil, a gente convencia-os

Dentro das aulas diria aos professores que dialogassem, que fizessem assim um diálogo de aluno para professor, mas pelo meio ir havendo piadas, ir havendo conselhos ir havendo coisas relações de amizade, pronto ()
Diálogo acima de tudo Pôr os alunos à vontade

sobre a avaliação dos alunos menos testes Eu acho que há turmas e há alturas em que é preciso Só que para estar a marcar acaba-se esta unidade, faz-se um teste, acaba por a pessoa estar condicionada, estar sempre à espera do teste para ver o que é que os alunos sabem

tinha-se que ir mantendo diálogos com os alunos do género: «E agora o que é que tu pensas sobre isto?» para saber a opinião deles Acho que assim a pessoa conseguia avaliá-los muito melhor

ir fazendo fichas mas que o aluno soubesse que nem sequer tinha nota () O professor via: «O que é que ele sabe? O que é que ele não sabe? Em que é que eu posso ajudar?» Eu acho que isso é muito importante os professores verem o que é que os alunos não sabem para depois poderem ajudar a cada um, por isso é que eu digo, o apoio deve ser super importante

(o teste) devia ser uma estrela no universo inteiro, um pontinho pequeninho, que contava pouco Também contava, mas pouco!

reduzir as turmas e as horas que os professores eram obrigados a ter ser menos

– Os professores terem menos horas no seu horário, era?

– Sim, para depois perfazer as horas que têm agora com as horas de apoio

() Quatro no máximo duas, três turmas

Inês, 13 anos

criava condições para ter uma Associação de Estudantes de jeito

entrevistava os alunos para saber a opinião deles

Mudava logo a reforma escolar () as provas globais e aqueles probleminhas todos

os trabalhos de grupo não eram obrigatórios () Obrigar uma pessoa a fazer um trabalho de grupo, dentro de um grupo onde não tem amigos, não tem intimidade, não tem nada, não dá! um trabalho de grupo, acima de tudo, tem de ser uma coisa que nos dê prazer

As aulas teóricas tinham que ser acompanhadas com alguma coisa, com fichas. As aulas deviam ser debates, lançava-se um tema e debatia-se esse tema, falavam sobre isso e chegavam a conclusões

– A avaliação devia ter como base: a participação nas aulas, trabalhos de grupo, fichas formativas, avaliação do caderno diário, interesse pela disciplina. Se uma pessoa se interessa pela disciplina, provavelmente sabe alguma coisa sobre ela

– Tudo isso deve entrar para a avaliação?

– Deve. E deve entrar (agora já se nota muito mais isso, antigamente não) com muito mais peso que os testes () Acho que devia haver avaliação contínua

2ª PARTE CONCLUSÃO...

Comentário de Aldina Silveira Lobo

Se mandassem, as aulas seriam muito mais interessantes, dizem os alunos

Mas as aulas não são interessantes? Não era pressuposto que as aulas fossem interessantes? Por que razão se esforçam os professores para *produzirem mal*? Parece que há algo que não está a funcionar

Na opinião destes alunos, o que são aulas interessantes? Ora vejamos

A questão pode passar pela falta de diversificação. Da matéria? Não, Ana, a matéria não é sempre a mesma. A menina não ouve. Ou só ouve a primeira frase, como a Inês? Ou o discurso *entra a cem e sai a trezentos*, como ao Luís?

Ou *entra por um ouvido e sai por outro*? E acredito que muitos alunos usam espontaneamente outras expressões para designarem exactamente o mesmo.

Como são livres e imaginativos os nossos alunos. E se lhes *copiássemos* o ser? Neste aspecto, limite-se Hadji (1992) fala do perfil do professor como de alguém que domina vários saberes, que observa e interpreta, tal como um bom investigador. No entanto, há algo que os diferencia: o primeiro, para além de investigador, é também um inventor, um criativo. O tipo de comunicação a que está permanentemente sujeito não se compadece com longos discursos, com monólogos. O professor, em especial o do ensino básico, tem de inventar, de recriar formas de transmitir a sua mensagem. Porque as pessoas aprendem de maneiras diferentes. Porque os recreios são o melhor da escola. Porque os jogos de computador e as imagens televisivas são muito mais aliciantes. Porque, como todos dizem «raios e coriscos» da escola (Azevedo, 1994), os alunos frequentam-na por obrigação e não por prazer. Por isso, o que precisamos é de diversificar estratégias, suportes, instrumentos. O que precisamos é de motivar, de os cativar para a aprendizagem escolar. O ser humano, quando desmotivado, não se apercebe da beleza da vida.

Não obstante, a questão pode também passar pela relação entre as pessoas, nomeadamente pela relação professor/aluno. Será verdade que os professores «estão ali um bocado para dar as aulas e depois vão-se embora» *sem querer saber do resto*? Não, Andreia, a menina anda distraída. Ou, talvez, alguns professores andem distraídos. Ou não tenham tido oportunidade de ouvir os ensinamentos de Pedro da Cunha (1996). Fala da relação pedagógica e da necessidade tanto de *dar um ralhete* como de *pôr a mão no ombro*, tanto de confrontar, como de compreender, de ouvir, de dialogar, de respeitar, de exigir.

De facto, este parece ser outro ponto nevrálgico da educação. Não vale a pena os *tecno-cépticos* temerem o desemprego, pois, ao que consta, cada vez mais os jovens fazem apelo à relação humana. As crianças e os adolescentes gostam e têm necessidade de se sentirem ouvidos, observados, amados, dentro e fora da sala de aula, por pessoas que choram e riem, que têm sentimentos e preferências. De forma alguma se pretende substituir os pais. Mas todos sabemos como os professores funcionam como modelo (Sampaio, 1996), como podem muitas vezes estar mais perto: a Margarida sente-se bem com pessoas mais velhas «entre os vinte e os trinta e tal»; a Ana quer que compreendam os

problemas dos indisciplinados; o Luís gostava de poder «confiar alguma coisa sem ser nas aulas» Ainda há professores que só reconhecem as obrigações? Pois é, Andreia, talvez fosse bom «motivar (alguns) para isso de relações de amizade () acções de formação, coisas do género, que eles fossem obrigados mesmo a frequentar»

Que não se julgue que este ar mais ou menos jocoso tem algo de leviano O assunto é deveras sério Só quem vive diariamente nas escolas percebe como, de ano para ano, de forma gradativa, os alunos se guiam menos por valores que têm sido defendidos e aos quais se continua a apelar A solidariedade, a cooperação, a forma empenhada na defesa dos ideais sociais, uma determinada forma de respeito parecem esvair-se, esfumar-se por entre as neblinas do Outono O ano lectivo encarrega-se de tentar contrariar estas tendências e termina muitas vezes com um certo sabor amargo, mas também com travos de esperança de que em Setembro o recomeço seja melhor Sinais de mudança, de crise, de alteração de referentes, de entrada no pós-modernismo ?

Isto a propósito do crescente desajuste entre as expectativas dos alunos e o que a escola tem para lhes dar Como num efeito de bola de neve, os jovens, na sua maioria, estão desmotivados, os professores ainda empenhados na profissão vão-se *desgastando* e, ano após ano, a bola vai-se avolumando Precisamos nós, adultos, de apanhar *lufadas de ar fresco* que impeçam o reboilar das situações rotineiras Talvez o oxigénio surja de uma acção de formação, da leitura de um livro, da mudança de escola ou de funções complementares à actividade docente Mas o importante é inspirar fundo e renovar a vontade. Para fazer o quê? Ora vejamos o que nos pedem estes alunos:

– Que a todos os interessados seja dada oportunidade de sucesso!

Em sintonia com o grande princípio da Reforma Educativa, estes nossos participantes pretendem que toda a população estudantil tenha realmente sucesso Reconhecem que os níveis dos alunos de uma turma são variados, mas é necessário ser-se exigente: todos têm que aprender desde o primeiro ano (Margarida), caso contrário serão retidos; o ritmo da aula deve ser mais ou menos acelerado, para que o interesse se mantenha Certamente que para alguns surgem problemas Como resolvê-los? Três hipóteses para duas situa-

ções: o Luís propõe mais professores em simultâneo ou a redução da dimensão das turmas para se dar resposta às solicitações em aula; a Andreia, acreditando também nas vantagens das turmas pequenas, sugere a introdução de apoios disponíveis a qualquer aluno, com o próprio professor da disciplina e sem o carácter obrigatório de que normalmente se reveste; a Ana propõe que, antes da punição, se oiçam os alunos indisciplinados – chegou mesmo a sugerir terapia através de equipas compostas por professores, alunos, psicólogos e encarregados de educação.

– Que se tenha em conta a necessidade de diversificação!

Questão a ser entendida a vários níveis: diversificação de intervenientes, de materiais e de estratégias. Nestas transcrições não abundam os exemplos de intervenção dos pais, mas é indiscutível a vontade de participação dos mais novos. As palavras da Andreia revelam o desejo de incluir na avaliação a percepção que o próprio aluno tem da sua progressão. É verdade que já se vai falando em auto-avaliação, contudo ela pretende incluir a entrevista, uma técnica ainda pouco considerada. E este aspecto reflecte também a vontade de se *fazerem coisas diferentes, assim fora do vulgar*. Surgiram múltiplas hipóteses: trabalhos de grupo, dentro e fora da sala de aula (discursos acompanhados de *recados práticos*); o recurso a uma multiplicidade de suportes, como vídeos, jogos, fichas; visitas de estudo a museus, fábricas; realização de actividades a nível de escola, de que são exemplo as comemorações, exposições e jogos de rua; aulas ao ar livre; torneios inter-escolas; actividades, como debates, diálogos, simulações, etc.

– Que se proceda à avaliação contínua!

No seu entender, a avaliação tem de ser contínua e, nas palavras da Andreia e também nas do Luís e de outros, a avaliação só faz sentido se for formativa. Pensemos primeiro na escrita. Se estes alunos mandassem, os testes ver-se-iam reduzidos a uma expressão insignificativa – o seu peso corresponderia ao espaço que ocupa uma *estrelinha no universo inteiro*. Os testes implicam momentos de *stress* que em nada (ou pouco) contribuem para a aprendizagem. É a própria palavra que acarreta consigo uma carga negativa. Para a Inês, *ficha* já é uma palavra mais *simpática*. É necessária para professor e alunos verem

se a matéria está a ser acompanhada. Contudo, o mais importante destes instrumentos, e inclusive da avaliação sumativa, são os comentários que o professor faz. Esses sim, ajudam o aluno a crescer, formam-no. Curiosamente, as fichas são defendidas. O Nuno propõe mesmo uma por semana, outros falam numa após a leccionação de cada conteúdo. E os erros devem ser mostrados e corrigidos perante todos sem particularizar. Parece-me que o problema se coloca na classificação, não na avaliação.

A nível da oralidade, defendem o diálogo por permitir a participação activa dos alunos. Todos condenam frontalmente os discursos *ex cathedra*. Sei lá, no entanto admissível assistir a uma exposição do professor, desde que ele inclua *piadas, conselhos pelo meio*, ou seja, desde que os alunos consigam estar a *participar dentro deles*, como disse a Andreia. Mas há aspectos importantes que não se podem negligenciar: para além de o diálogo professor/aluno dever fazer-se com todos os alunos, ora nos pedem para sermos compreensivos para com os mais fracos, ora nos acusam por demorarmos muito tempo com eles. De qualquer modo, há algo fundamental: o *feedback* imediato.

A sistematização nestes três aspectos só fará sentido se os entendermos como forma de motivação, no mínimo para que os alunos não durmam, para que o discurso *não entre a cem e saia a trezentos*, e tendo por invólucro algo imprescindível – a relação de amizade professor/aluno.

Então, será que se trata de propostas irrealistas ou irracionais?

Reparando bem, as três proposições enunciadas são igualmente preconizadas pelos mentores da nossa Reforma. Tanto o Despacho Normativo nº 98-A/ /92, que regulamenta a avaliação dos alunos, como os discursos de técnicos de educação que foram sendo publicados quer em nome próprio quer em brochuras do Ministério da Educação distribuídas às escolas, exaltam a necessidade de sucesso de todos. Primeiro apela-se à retenção esporádica e fala-se em apoios, depois impõem-se condições à transição de ano. E nas escolas assiste-se aos efeitos destas medidas. Os resultados no ensino secundário e de acesso ao superior já surgiram de forma dramática. Nada que não se receasse. Os próprios alunos dão-se conta deste estado ineficaz. Por isso, adolescentes de 13 anos que detestam fazer testes, se sentem divididos perante a existência de provas globais. Mas pergunto: elas serão mesmo necessárias? A idoneidade do

sistema não poderia ser reposta se todos encarassem a educação de outro modo? Se as funções da dita avaliação formativa passassem a ser prioritariamente formativas (mais do que informativas)? De facto, pelo menos a Andreia e o Luís estão preparados para aceitarem uma verdadeira avaliação formativa. Aqui o que interessa é que o aluno aprenda, que cresça, que seja formado. E se isso acontecesse, se as pessoas estivessem motivadas e encarassem a escola dessa forma (tal como de resto acontece no ensino pré-escolar) de que serviriam as classificações, as notas no fim do período? Elas só fariam sentido numa avaliação com funções selectivas, não na escolaridade obrigatória e universal.

Os nossos alunos são engraçados e perspicazes. Têm ideias. Por vezes arrojadas. Então não é que se estes alunos mandassem os professores seriam avaliados? E seriam postos à prova perante outras disciplinas? E os professores incoerentes seriam *condenados*? E as aulas seriam práticas e divertidas? E os alunos seriam respeitados. E seriam ouvidos. E a escolaridade obrigatória de nove anos seria repensada.

Bom, tantas *exigências* para quê?

Para os alunos frequentarem as aulas com prazer. Porque assim teriam professores *amigos*, mais próximos de si e dos seus conflitos. Porque assim teriam por perto alguém que se preocupasse com a sua autonomia e a quem reconheciam respeito, honestidade e alegria de viver; teriam por perto os modelos e as referências que tanto procuram.

Que as vozes juvenis cheguem ao mundo dos adultos!

Bibliografia

- ALLAI, I., Cardinet, J e PERRENOUD, Ph (Orgs) (1991) *L'Évaluation Formative dans un Enseignement Différencié Actes du Colloque à l'Université de Genève*, (1978), Berna: Peter Lang, 6ª edição
- AZEVEDO, J (1994) *Avenidas de Liberdade – reflexões sobre política educativa*, Porto: ASA
- CARDINET, J (1991) *Evaluation scolaire et mesure*, Bruxelas: De Boeck Wesmael
- CUNHA, P (1996) *Ética e Educação*, Lisboa: Ed Universidade Católica
- DIOGO, F e Lima, R (1993) «Entrevista a Couto dos Santos: O programa do Governo tem sempre razão», *Expresso*, pp 12R-17R
- FERNANDES, D (1992a) «O Tempo da Avaliação», *Noesis*, 23, 18-21
- GABINETE DE ESTUDOS E PLANEAMENTO/MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1988) *Medidas que Promovam o Sucesso Educativo*, Lisboa: Autor
- HADJI, C (1992) *L'Evaluation des Actions Educatives*, Paris: PUF
- INSTITUTO DE INOVAÇÃO EDUCACIONAL (1992) *Avaliar é Aprender – O Novo Sistema de Avaliação*, Lisboa: Autor
- INSTITUTO DE INOVAÇÃO EDUCACIONAL (s d) *Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem*, Lisboa: Autor
- LEMOS, V (1992) *Novo Sistema de Avaliação, Enquadramento de uma Mudança* Conferência de abertura do Seminário Nacional «O Novo Sistema de Avaliação» promovido pelo Instituto de Inovação Educacional e realizado na Universidade Católica Portuguesa, Lisboa
- LOBO, A (1996) *A A A (Aprendizagem Assistida pela Avaliação), um Sorriso Difícil para o Novo Sistema de Avaliação – Percepção de alguns intervenientes*. Tese de Mestrado defendida na Universidade Católica de Lisboa
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1992a) *Em cada Escola Fazer a Reforma*, Lisboa: Autor
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1992c) *Roteiro da Reforma do Sistema Educativo*, Lisboa: Autor
- ROSA J (1991, 3 de Agosto) «Conceito novo de avaliação escolar», *Expresso*, p A6
- SAMPAIO, D (1996) *Voltei à Escola*, Lisboa: Caminho Ed
- UNESCO (1996) *Educação, um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, Porto: Ed ASA

3ª PARTE
A ESCOLA SEGUNDO OS ALUNOS

Comentário de Carlos Alberto Gomes¹

As opiniões recolhidas pela professora Aldina retratam, em termos globais, três importantes áreas ou aspectos da observação crítica dos alunos sobre a escola: a visão crítica sobre os professores; a visão crítica sobre as aulas; a visão crítica sobre a avaliação. É importante frisar, desde já, para evitar generalizações precipitadas, que quando os alunos entrevistados falam da escola, falam, sobretudo, da sua escola, ou seja, da escola que frequentam.

Sobre os professores, os alunos são, a um tempo, críticos e compreensivos. Criticam-nos por não se responsabilizarem pelos resultados escolares dos alunos, especialmente em casos de insucesso generalizado, por se deixarem cair em certas injustiças, deixando perceber, na sala de aula, certas preferências, por revelarem uma certa pressa no cumprimento dos programas, por não promoverem uma relação pessoal mais próxima, mais personalizada e mais afetiva. Compreendem, contudo, certas dificuldades enfrentadas pelos professores como, por exemplo, o terem de leccionar turmas com elevado número de alunos ou, o que também acontece frequentemente, várias turmas de diferentes níveis de escolaridade. Finalmente, manifestando um assinalável equilíbrio na apreciação crítica, reconhecem o esforço dos professores na dinamização de vários clubes na escola que frequentam.

A sala de aula é um lugar central da experiência dos alunos. Nela passam muito do tempo que estão na escola. Nela se desenvolvem dois tipos de relações: as relações entre os próprios alunos e as relações dos alunos com os professores. No primeiro tipo de relações, são altamente valorizadas as oportunidades que o grupo-turma oferece em termos de convivialidade e de construção de amizades. No segundo, é possível concluir que, para os alunos, as aulas são, muitas vezes, aborrecidas, rotineiras, numa palavra, desinteressantes. Os professores monopolizam a palavra, não promovem a participação dos alunos, são, por vezes, monótonos e repetitivos. É difícil, nestas condições, manter uma atitude atenta mas passiva ao longo de sucessivas aulas de 50 minutos. A

¹ Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho

descontração poderia ser proporcionada pelo humor, pelo diálogo, ou por certas variações na *ementa pedagógica* como, por exemplo, o trabalho de grupo. Os alunos *desligam*, deixam de ouvir. É de duvidar que, nestas condições, ainda se possa falar de ensino. E, muito menos, de aprendizagem. Não interessa. Para o Ministério fica a ingênua e burocrática certeza de que os programas foram cumpridos!

A desatenção ostensiva, a conversa generalizada enquanto o professor fala, fala, fala, é uma resposta à monotonia, à rotina. Responder às exigências da escola em termos de atenção, interesse, dinamismo e motivação para a aprendizagem, implica um certo esforço, uma certa capacidade de sacrifício e uma certa capacidade de resistência. Mas há um momento, situado em determinado ponto avançado do ano lectivo em que, mesmo em alunos normalmente motivados e de sucesso comprovado nas pautas, por mais que se tente, *já não entra mais nada*. É escusado! Para os alunos, tal como para os professores, a vida na escola provoca um certo desgaste que poderia ser atenuado se se promovessem, por exemplo, com alguma regularidade, os excelentes momentos de convívio e de aprendizagem que são as visitas de estudo.

A avaliação constitui um *bico de obra*. Entre os alunos há opiniões nem sempre coincidentes. Uns afirmam que a avaliação, ao contrário do que era usual ou tradicional, já não se centra principal ou exclusivamente nos testes, sendo já considerados outros elementos como, por exemplo, os trabalhos de grupo, a atitude e a participação na aula. Outros afirmam desconfiar que os professores, não obstante produzirem uma retórica favorável à redução da importância dos testes, continuam a basear neles a avaliação, embora de forma não assumida.

É importante destacar a condenação que os próprios alunos fazem dos métodos que utilizam para se prepararem para os testes. De facto, não há métodos. Há um método. Que consiste, pura e simplesmente, e também muito tradicionalmente, em decorar a matéria para depois a *despejar*. Com este *método* é perfeitamente possível, como aliás, refere um dos alunos entrevistados, alcançar boas classificações sem nada ter entendido ou retido da matéria leccionada!

Todos estes problemas provocam uma certa insatisfação com a experiência na escola. Tudo seria melhor se existisse segurança, se nela só pudessem ensi-

nar professores qualificados, se existissem boas condições de aprendizagem (redução do tamanho das turmas), se se promovessem experiências de aprendizagem mais diversificadas (com maior recurso a actividades fora da sala de aula, como por exemplo, visitas de estudo), se as aulas fossem mais interessantes (menos expositivas e com maior participação dos alunos), se a avaliação fosse mais formativa, se as relações pessoais entre os professores e os alunos fossem mais próximas, se existissem as infra-estruturas necessárias ao desenvolvimento físico e desportivo dos alunos (por exemplo, pavilhões gimnodesportivos)

Nos seus relatos de situações e experiências na escola os alunos colocam problemas importantes e complexos cuja solução não depende da escola nem dos professores. Por exemplo, notam a «pressa» com que os professores procuram cumprir os programas. Essa pressa, imposta pela obrigatoriedade de cumprimento de programas extensos, tem implicações na qualidade pedagógica das aulas, tornando mais difícil a apreensão das matérias por parte dos alunos.

Notam, também, que não existem muitas oportunidades de desenvolvimento de uma relação pessoal mais próxima, e até afectiva, com os professores. Mas, nas nossas escolas básicas e secundárias, frequentemente superpovoadas, não há tempo para nada, tudo tem de ser feito à pressa, é um corridinho de sala para sala. No fim do dia, os professores, particularmente aqueles que insistem em dar, no meio de tudo isto, aulas vivas, variadas e participativas, chegam a casa extenuados. É muito bonito conviver com os alunos. Mas eles são muitos. E todos acham que merecem uma atenção especial por parte do professor.

Os constrangimentos dos professores (que são confrontados directamente na escola mas, muitas vezes, têm origem fora dela) podem, de certa maneira, justificar a adopção de métodos de trabalhos rotineiros evitando-se, a todo o custo, a promoção de dinâmicas participativas na sala de aula e a diversificação dos métodos pedagógicos. Em condições de trabalho adversas, tais opções implicariam, inevitavelmente, uma maior tensão e desgaste. Para que os programas sejam leccionados no ritmo ajustado à sua extensão, é necessário que os alunos colaborem através de uma atitude de recepção passiva. Mas não é fácil mantê-los atentos, durante cinco ou seis horas consecutivas, cada dia da semana escolar. Esta é, concerteza, uma das principais razões da ênfase que os professores colocam no controlo dos movimentos dos alunos na sala de aula.

Aulas assim, acabam por criar nos alunos um sentimento de desconforto, de distanciamento, ou mesmo de rejeição em relação às actividades que estão supostamente organizadas para promover a sua aprendizagem. A maioria dos alunos conforma-se, adapta-se, tenta safar-se o melhor possível numa escola em que, como dizem, não se sentem totalmente bem. Nas nossas escolas básicas e secundárias, o estudo das matérias transformou-se, muitas vezes, na actividade, que se supõe penosa e desinteressante, de «decorar» as matérias que saem no teste. Particularmente nas disciplinas que os alunos consideram mais *teóricas*. E são os próprios alunos que reconhecem que, desse modo, conseguem *sobreviver*, por vezes até bem, obtendo as tão desejadas boas notas. Mas quanto a aprender de facto.

Os alunos, dentro dos limites de visibilidade inerentes à sua específica esfera de acção, são capazes de identificar aquilo que na escola corre mal, de acordo com as suas expectativas, perspectivas e preferências. Não conhecem, contudo, os factores situados fora da escola e do próprio campo de intervenção dos professores, que determinam, ou, pelo menos, condicionam fortemente a actividade escolar. Tendem, por isso, a ver nos próprios professores, a origem de *todos os males*. Se monopolizam as intervenções na sala de aula, é porque não valorizam o papel dos alunos, se não existe uma efectiva aplicação dos métodos e indicadores de uma avaliação formativa, é porque os professores preferem acomodar-se às rotinas (e às economias de tempo e de energia) dos testes, etc. Seria importante que os alunos fossem informados acerca das condições reais em que os professores se vêem obrigados a trabalhar. Contudo, uma maior compreensão das dificuldades e das condições reais de trabalho, em si mesma facilitadora de uma maior compreensão e diálogo entre alunos e professores, não deveria significar, quer para uns, quer para outros, a adopção de uma atitude de aceitação passiva dessas dificuldades e constrangimentos, com o consequente abandono de uma perspectiva de exigência crítica face ao sistema de ensino.

Se, como deixam entender os alunos entrevistados, professores e alunos se mantêm distantes, quer em termos pessoais e afectivos, quer em termos institucionais (as excepções são altamente valorizadas) isso só pode significar um défice de comunicação, uma falta de diálogo. Neste clima, nem os professores

conversam com os alunos sobre os seus problemas profissionais, sobre os seus constrangimentos, sobre os seus dilemas e frustrações, sobre as suas perspectivas e ideais pedagógicos e educacionais (será que ainda existem para a maioria dos professores?) nem os alunos transmitem, aos professores, as suas opiniões acerca da sua experiência na escola (sobre os problemas da comunicação na sala de aula chamo a atenção para o livro de Phillipe Perrenoud, *Ofício de Aluno e Sentido do Trabalho Escolar*, (Porto Editora, 1995)

Na minha opinião, as opiniões, perspectivas, críticas e sugestões dos alunos devem ser levadas a sério, discutidas e analisadas. Se não for para verem as suas opiniões partilhadas e discutidas com os professores, se não for para verem algumas das suas ideias e sugestões a serem implementadas, para quê, então, ouvi os alunos? Creio que não obstante as dificuldades e constrangimentos com que nos confrontamos na escola básica e secundária portuguesa, se poderão retirar efeitos positivos da progressiva construção de uma *cultura de diálogo*. Efeitos positivos ao nível das relações humanas, efeitos positivos ao nível da relação pedagógica, efeitos positivos ao nível da identificação com a escola.

O tema da relação entre os professores e os alunos na escola em geral e na sala de aula em particular tem sido, desde há muito tempo, objecto de atenção e análise por parte dos sociólogos da educação. No seu livro *Educação Moral*, Émile Durkheim, um dos fundadores da sociologia e também da sociologia da educação, chamou a atenção para o desequilíbrio social e cultural entre os professores e os alunos, e para aquilo que considerava serem as tendências despóticas da escola. Na escola, diz Durkheim, os professores (representantes da geração adulta) devem transmitir às jovens gerações um determinado património cultural. Esse trabalho implica, inevitavelmente, um certo nível de imposição e coerção. Para que os alunos aceitem, voluntariamente, submeter-se aos esforços e aos sacrifícios exigidos pela escola, é necessário que reconheçam a autoridade e a legitimidade do mestre. Há, portanto, uma hierarquia, estatutos diferenciados entre o mestre e os alunos. Mas Durkheim opõe-se a uma escola baseada no autoritarismo, deixando muito claro que os mestres, mantendo-se inflexíveis na exigência de respeito pelas regras, não devem, contudo, cair no erro de procurarem obter a conformidade dos alunos através da violência, verbal ou física. Tal procedimento, como denuncia Durkheim, nada tem que

ver com a educação. A escola deve ser (só poder ser) um lugar de educação, de socialização, não de domesticação ou adestramento. O respeito pelas regras não deve resultar do medo, mas do convencimento da sua razão de ser e utilidade.

Deve-se notar, contudo, que a visão durkheimiana da educação escolar, como um processo unilateral de acção das gerações adultas sobre as gerações jovens, apesar de enfatizar a necessidade de respeito pela individualidade e pela dignidade dos alunos, não prevê que, estes últimos, possam, de alguma maneira, influenciar a natureza, os conteúdos, os objectivos e os processos da educação de que são objecto.

A tese da existência de um inevitável conflito de interesses entre os professores e os alunos foi defendida pelo sociólogo da educação norte-americano Willard Waller. Na sua obra *The Sociology of Teaching*, publicada em 1932, Waller defende a ideia de que os professores e os alunos desenvolvem uma interacção condicionada pelo facto de, uns e outros, terem interesses e objectivos antagónicos. Os alunos procuram realizar os seus objectivos impondo, se para isso tiverem oportunidade, uma dinâmica interactiva que pode levar, em última análise, à completa neutralização da autoridade dos professores e, em consequência, à anulação do projecto da escola, muito particularmente no que se refere à transmissão de conhecimentos que nela deve ocorrer. Para vencer a oposição dos alunos e evitar a todo o custo ser surpreendido (e mesmo vencido) pelo seu poder, o professor deve apoiar-se numa liderança de tipo institucional, um tipo de liderança assente numa clara e rígida demarcação de fronteiras entre o líder e os liderados. Na escola, as relações entre os professores e os alunos devem ser do tipo superior-subordinados, relações estritamente formais, ou seja, com absoluta exclusão de qualquer tipo de influência pessoal. A relação professor-aluno é, por isso, uma relação tensa, dura, feita de hostilidade e desconfiança mútuas. É uma escola de imposição, baseada no pressuposto, que Waller defende ser totalmente realista, de que os alunos não têm qualquer interesse em se submeterem ao esforço que a escola lhes exige. Notemos, finalmente, que a posição institucional do aluno, como mero subordinado, não lhe confere o direito a influenciar o processo educativo de que é alvo.

Philip Jackson, no seu livro *Life in Classrooms*, publicado em 1968, chama também a atenção para o facto de a relação pedagógica se basear numa pro-

funda desigualdade de poder entre os professores e os alunos. Na escola, o professor deve desempenhar o papel de superior hierárquico que obriga os alunos a trabalhar, o que significa exigir-lhes esforço, aplicação e o sacrifício de interesses pessoais. Os alunos, cujos interesses e objectivos raramente coincidem com os do professor, só podem ser eficazmente conduzidos (isto é comandados) se o professor assumir, sem ambiguidades, o papel do líder. O que exige a imposição de uma distância institucional e pessoal, como forma de vencer a resistência activa ou passiva dos alunos. De outro modo, o professor corre o risco da subversão da sua autoridade institucional. Encontramos também na análise de Jackson (que aliás coincide em muitos aspectos com a de Waller) o mesmo pressuposto do desinteresse atávico dos alunos em relação ao projecto da escola. Ora, esse pressuposto, impede, por si mesmo, que se considere a possibilidade de ouvir a opinião dos alunos sobre a experiência escolar que lhes é proporcionada.

Durante as décadas de 70 e 80, encontramos o retomar da análise sociológica da interacção na sala de aula. Por exemplo, na sociologia da educação interaccionista (de que sociólogos como Peter Woods, Andrew Pollard, Martin Descombe, entre outros, são importantes representantes) a sala de aula é vista, tal como nos trabalhos de Waller e Jackson, como um contexto interactivo condicionado por uma lógica e uma prática essencialmente conflitual. Considera-se que os alunos, fazendo uso do seu poder colectivo, se posicionam sistematicamente numa lógica de defesa dos seus interesses próprios, procurando influenciar, a seu favor, a dinâmica interactiva na sala de aula (a orientação das aulas, as opções pedagógicas do professor, as exigências do professor em termos de quantidade, qualidade e ritmo de trabalho, as formas e os processos de avaliação, a implementação dos programas, etc).

Com base na recolha de informação sobre as práticas dos alunos na sala de aula, directamente, através da observação directa, e, indirectamente, através de entrevistas (inspirando-se em metodologias qualitativas de investigação, de tipo etnográfico) os sociólogos interaccionistas desenvolveram a ideia de que os alunos, tal como os professores, procuram proteger os seus interesses através da aplicação de um diversificado conjunto de estratégias. O conceito de estratégia ajustava-se bem a um modelo de análise que via no cenário da guerra, o modelo interactivo subjacente à interacção na sala de aula (veja-se, a este pro-

pósito, o livro de Sara Delamont, *Interaction in Classroom*, publicado em 1976)

No conceito interaccionista de estratégia (que foi objecto de crítica, devido à sua imprecisão) foram incluídas práticas dos alunos como, por exemplo, a recolha de informações sobre os professores, as provocações destinadas a testar a sua autoridade, o humor, o barulho como forma de perturbação intencional das actividades na sala de aula, a adaptação situacional dos alunos em relação aos diferentes professores com quem interagem. Consulte-se, a propósito das estratégias dos alunos, a antologia organizada por Peter Woods, *Pupil Strategies Explorations in the Sociology of the School*, publicada em 1980

Nestas análises, os alunos são considerados um dos principais constrangimentos com que os professores se vêem obrigados a lidar. As estratégias e as pedagogias de sobrevivência dos professores, analisadas em *Teacher Strategies: Explorations in the Sociology of the School*, (Peter Woods, 1980), dirigem-se, em parte, a encontrar respostas para a pressão por eles exercida. Em consequência, na sala de aula, a acção do professor fica muito condicionada pela necessidade de evitar a tensão produzida por uma relação conflitual. No entanto, alguns comentadores chamaram a atenção para aquilo que consideraram ser um exagerado uso da noção de conflito nas análises interaccionistas da interacção na sala de aula. Com efeito, observaram esses comentadores, existem conflitos e dificuldades na escola, mas também existem muitas situações de entendimento, coincidência de interesses e cooperação entre professores e alunos

Ainda nestas duas décadas é importante referir alguns outros exemplos de estudos sobre a escola, em que são analisadas as perspectivas e as práticas dos alunos. A formação de bandos na escola (no quadro da dinâmica própria dos grupos de pares), foi analisada por A. Pollard, no artigo «Goodies, Jokers and Gangs», (1984). Viv Furlong, no artigo «Interaction Sets in the Classroom: Towards a study of pupil knowledge» (1976), analisou as definições que os alunos fazem das situações na sala de aula (categorizando e construindo tipologias sobre os professores), as formas de inter-comunicação que estabelecem e a formação de conjuntos (instáveis) de interacção. A estruturação da interacção na sala de aula com base em determinadas práticas discursivas foi analisada por G. Payne, no artigo «Making a Lesson Happen» (1976). As formas de adaptação dos

alunos à escola, foram analisadas por Peter Wood, no livro *Sociology and the School An Interactionist Viewpoint* (1983) Paul Willis, no livro *Learning to Labour* (1977) analisou o desenvolvimento de culturas de oposição à escola, protagonizada por alunos pertencentes a sectores específicos da classe operária. A resistência à escola, por parte de alunos das classes populares, foi analisada por Henry Giroux, no livro *Ideology, Culture and the Process of Schooling* (1981), e por Michael Apple, no livro *Education and Power* (1982)

A propósito da experiência de professores e alunos na escola, é importante estarmos atentos ao trabalho que, neste campo, tem sido produzido por sociólogos portugueses. Por exemplo: o trabalho de Licínio C. Lima, *Gestão das Escolas Secundárias A Participação dos Alunos*, (Livros Horizonte, 1988), possibilitou-nos conhecer as opiniões e as posições dos alunos face à participação na escola, quer ao nível dos órgãos de gestão, quer ao nível das estruturas representativas próprias dos alunos, como as Associações de Estudantes; o trabalho de Almerindo Janela Afonso, *O Processo Disciplinar como Meio de Controlo Social na Sala de Aula* (Universidade do Minho, Instituto de Educação, 1991), permitiu-nos conhecer melhor o tipo de situações que, na escola secundária, podem justificar o accionamento do processo disciplinar (um procedimento de tipo legal que visibiliza a função de controlo social da escola), bem como o interessante jogo argumentativo através do qual os diferentes actores envolvidos no processo procuram fundamentar as suas posições e pretensões. O trabalho de Stephen Stoer e Helena Costa Araújo, *Escola e Aprendizagem para o Trabalho Num País da (Semi) Periferia Europeia* (Escher, 1992), relatou-nos, de uma maneira muito viva, o modo como professores e alunos de uma escola C+S, vivem e perspectivam uma relação humana e pedagógica, muito marcada pelas especificidades sociológicas, económicas e culturais do meio social (semi-rural) envolvente da escola e pelos desafios colocados por essa especificidade, particularmente em termos da concretização local do conceito (e ideal) da escola democrática.

A conclusão geral que retiro, no final deste comentário, é a de que é importante procurarmos saber mais acerca do(s) modo(s) como os alunos interpretam a sua experiência na escola. Os alunos entrevistados pela professora Aldina, colocaram problemas que não podem ser negligenciados, problemas

esses que têm, como procurei evidenciar, importantes implicações educacionais, pedagógicas e sociológicas. Lanço, finalmente, uma proposta: porque não realizarmos um debate, a nível nacional, sobre os problemas que afectam a relação (e a acção) pedagógica nas escolas básicas e secundárias portuguesas, com a participação de instituições de formação de professores, professores e alunos do ensino secundário, autoridades educativas, sindicatos de professores, associações de pais e outros intervenientes directamente interessados nos problemas da educação em Portugal?

Bibliografia

- APPLE, Michael (1982) *Education and Power*, Londres: Routledge and Kegan Paul
- DELAMONI, Sara (1976) *Interaction in Classrooms*, Londres: Methuen
- DURKHEIM, Émile (1984) *Educação Moral*, Porto: Rés Editora
- FURLONG, Viv (1976) 'Interaction Sets in the Classroom: Towards a study of pupil knowledge', in M HAMMERSLEY e P WOODS (orgs), *The Process of Schooling*, Londres: Routledge and Kegan Paul
- GIROUX, Henry (1981) *Ideology, Culture and the Process of Schooling*, Lewes: Falmer Press
- JACKSON, Philip (1968) *Life in Classrooms ou La Vida en las Aulas*, Madrid: Ediciones Marova
- PAYNE, G. (1976) 'Making a Lesson Happen', in M HAMMERSLEY e P WOODS (orgs), *The Process of Schooling*, Londres: Routledge and Kegan Paul
- POILLARD, A. (1984) 'Goodies, Jokers and Gangs', M HAMMERSLEY e P WOODS (orgs), *Life in Schools: the Sociology of Pupil Culture*, Milton Keynes: Open University Press
- WALLER, Willard (1932) *The Sociology of Teaching*, Nova Iorque: Wiley
- WILKS, Paul (1977) *Learning of Labour*, Farnborough: Saxon House
- WOODS, Peter (1980a) *Pupil Strategies: Explorations in the Sociology of the School*, Londres: Croom Helm
- WOODS, Peter (1980b) *Teacher Strategies: Explorations in the Sociology of the School*, Londres: Croom Helm
- WOODS, Peter (1980c) *Sociology and the School, An Interactionist Viewpoint*, Londres: Routledge and Kegan Paul