

A Escola do Ponto de Vista das Crianças

Avaliação, sentimentos e representações em alunos da escolaridade obrigatória

Teresa Seabra*

Resumo: Este artigo analisa a relação das crianças com a escola, considerando as apreciações que fazem da escola que frequentam e da interacção com os seus professores, os sentimentos que experimentam no quotidiano escolar e ainda as representações que têm da escolaridade, incluindo a importância que lhe atribuem para a vida adulta.

A informação resultou da aplicação de um inquérito por questionário a 837 alunos do 2.º ciclo da escolaridade obrigatória, realizado no início do ano de 2003 em oito escolas dos concelhos de Loures e de Lisboa que concentravam um contingente significativo de descendentes de imigrantes.

De um modo geral, os alunos inquiridos neste estudo deixaram transparecer uma vivência positiva da escolaridade, apesar dos aspectos críticos que assinalaram em relação à escola que frequentam; a escola aparece com centralidade entre o que consideram ser importante para a sua vida e a maioria gostaria de conseguir tirar um curso superior. De entre as variáveis consideradas na pesquisa – o sexo e trajectória escolar do aluno, a condição social e a origem nacional dos pais – a (in)experiência da reprovação e o sexo foram as que revelaram maior potencial diferenciador dos modos de viver a escola.

Palavras-chave: Escola; Escolaridade obrigatória.

Introdução

O processo de escolarização das crianças tem sido predominantemente estudado na perspectiva dos resultados escolares que obtêm, dos problemas de integração ou comportamentais que a sua passagem pela escola propicia. E só recentemente, em paralelo com o incremento de uma sociologia da infância, se tem abordado este processo considerando os modos como as próprias crianças vivem esta escolaridade.

O conhecimento dos *modos de estar dos alunos na escola*, a “descoberta do aluno”, como afirma Queiroz (1995), teve origem nos trabalhos de etnografia escolar dos sociólogos anglo-saxónicos que estudaram os alunos-jovens

(Hargreaves, 1967; Lacey, 1970; Willis, 1977) ou os alunos-crianças (Woods, 1980; Pollard, 1985; Cullingford, 1991). No contexto francófono, destacam-se os trabalhos recentes de alguns sociólogos que analisam o ponto de vista das crianças sobre a educação (escolar ou não escolar) em que participam (Sirota, 1988; Perrenoud e Montandon, 1988; Perrenoud, 1995; Montandon, 1997). Em Portugal, encontramos um estudo pioneiro de Brederote Santos (1978) que descreve o modelo ideal de escola e de professor em crianças e jovens¹ e na década de noventa desenvolve-se um conjunto de pesquisas que, apesar de não terem a experiência escolar das crianças como objecto central, dão um importante contributo para o conhecimento das representações dos professores e das escolas em crianças².

* Socióloga, Docente do Departamento de Sociologia do ISCTE. Contacto: teresa.seabra@iscte.pt

¹ Representações de 216 alunos de Lisboa e Almada entre o 5.º e o 10.º anos de escolaridade.

² Veja-se, nomeadamente, os trabalhos de Ribeiro e Campos (1987); Ricardo Vieira (1992); Vera Monteiro (1993); Rui Santiago (1994, 1996); Benavente *et al.* (1994); Ventura de Pinho (1997) e Seabra e outros (1997). A tese de doutoramento de Rui Santiago (1996) constitui o estudo mais exaustivo do ponto de vista das representações da escola nos alunos de meio rural (231 alunos do 6.º ano de escolaridade).

No presente texto analisa-se a relação das crianças com a escola³ considerando as apreciações que fazem da escola que frequentam, o diagnóstico da relação que mantêm com os professores, os sentimentos que experimentam no quotidiano escolar e ainda as representações que têm da escolaridade, incluindo a importância que lhe atribuem para a vida adulta. Esta informação resulta da aplicação de um inquérito por questionário a 837 alunos do 2.º ciclo da escolaridade obrigatória, realizado no início do ano de 2003 em oito escolas dos concelhos de Loures e de Lisboa (IALL) que concentravam um contingente significativo de descendentes de imigrantes indianos ou cabo-verdianos⁴. Os alunos inquiridos repartem-se igualmente entre o 5.º e o 6.º anos, 53% são rapazes e a maioria (67%) tem entre 10 e 12 anos. As trajectórias escolares destes alunos, apesar de ainda se encontrarem numa fase inicial da sua escolarização, são bastante marcadas pelas reprovações: 38% já reprovou pelo menos uma vez ao longo da escolaridade, quase todos ainda no

1.º ciclo (25%). Estes alunos vivem em famílias com baixos níveis de escolaridade e de condição social desfavorecida: apenas 22% das mães e 19% dos pais completaram o ensino secundário ou superior e 70% das famílias pertencem às classes populares. Um contingente significativo dos alunos (44%) é descendente de imigrantes, predominando os que são originários dos PALOP (26%) e da Índia (13%).

Os resultados escolares destes alunos corroboram as diferenças detectadas em todos os estudos anteriores: reprovam menos as raparigas e muito menos os que se inserem nas famílias mais escolarizadas e pertencentes aos grupos sociais mais favorecidos – neste caso, com escolaridade acima do 1.º ciclo do ensino básico (antiga 4.ª classe) e pertencentes às classes média e alta; contrariamente ao que muitas vezes se supõe, ser ou não descendente de imigrantes é a condição que menos faz variar as reprovações ao longo da escolaridade (Quadro 1).

Quadro 1. Alunos que nunca reprovaram (%) por sexo e condições sociais das famílias

		Total	Δ %
Sexo	Masculino	57.2	9.0
	Feminino	66.2	
Escolaridade de pai e mãe	Nenhum grau / 1.º		
	Ciclo	46.8	
	2.º ou 3.º ciclos	80.2	37.7
Classe social	Secundário ou		
	Superior	84.5	
Classe social	Classes populares	56.9	
	Classe média e alta	80.6	23.7
Origem nacional	Desc. de imigrantes	61.0	
	Autóctones	61.7	0.7
TOTAL		61.4	

³ Os dados foram recolhidos no âmbito de um projecto financiado pela FCT (POCTI/SOC/38835/2001) desenvolvido no quadro institucional do CIES/ISCTE e intitulado “Condições e processos de integração ou exclusão dos descendentes de imigrantes na escola: o caso dos Cabo-verdianos e Indianos em Portugal”.

⁴ À eleição dos alunos com ascendência cabo-verdiana e indiana presidiu o facto de estes alunos obterem resultados escolares muito constantes: os primeiros com os resultados mais baixos de entre todos os subgrupos de alunos descendentes de imigrantes e os segundos com resultados bastante favoráveis, comumente acima dos resultados dos alunos “autóctones”.

Apreciação da escola frequentada

Na apreciação global que os alunos fazem da sua escola⁵ destaca-se a frequente referência ao convívio com os colegas, a aspectos associados à aprendizagem escolar (aulas, professores, testes...) e, ainda, o relevo dado às condições físicas e materiais da escola. Enquanto nos dois primeiros casos a avaliação salda-se pela positiva no último caso o balanço é claramente negativo, ou seja, são as condições físicas e materiais da escola o aspecto que mais desagrada aos alunos. Se associarmos as manifestações de satisfação (plena ou quase plena) e as de insatisfação (plena ou quase plena) constatamos que as primeiras superam as segundas: são em maior percentagem os alunos que declaram ser tudo ou quase tudo “o melhor da escola” e os que afirmam não existir nada a referir no tocante ao “pior da escola” do que o inverso.

A principal diferenciação aparece associada ao género: as raparigas sentenciam a escola de forma mais radical (revelam mais que os rapazes a satisfação ou a insatisfação com a escola no seu conjunto) e parecem “orientadas para as pessoas” enquanto os rapazes revelam ser “orientados para o funcional e o desportivo”, atendendo a que os colegas e os professores são mais frequentemente objecto de apreciação por parte das raparigas e os rapazes centram-se mais na actividade desportiva que ocorre na escola e nos aspectos gerais do seu funcionamento como os horários ou os tempos de aula e de lazer. Outra diferenciação importante aparece relacionada com a trajectória escolar: os alunos que nunca reprovaram revelam uma relação mais favorável com a escola que frequentam, o que corrobora conclusões de pesquisas anteriores como a de Santiago (1996) em que o bem-estar sentido pelos alunos parece ser menor no caso dos alunos que revelam dificuldades de aprendizagem.

O *convívio com os amigos* é alvo de destaque quando se pede para referirem os aspectos mais positivos da escola sendo mesmo o aspecto positivo que reúne mais consenso (30% dos alunos) mas, a um mesmo tempo, há um claro desagrado em

relação aos colegas da escola pelas suas características ou pelo seu comportamento (18%). Os trabalhos de Benavente e outros (1994) e de Santiago (1996) já revelavam ser a *relação com o grupo* um dos aspectos mais positivos da escola sendo, no entanto, atravessada por tensões e conflitos assinalados pelos alunos – nestas pesquisas, o recreio aparece referido como um lugar confuso e anárquico, onde se sente a necessidade de serem instituídas normas de segurança para a sua utilização.

O convívio e o lazer, como actividades que mais agradam aos alunos no contexto escolar, não são mais referidos pelos alunos que obtêm piores resultados escolares: pelo contrário, são os alunos que nunca reprovaram, os que vivem em famílias das classes média e alta e as raparigas que mais assinalam estes aspectos como os que preferem na escola. Este conjunto de alunos revela ter uma relação mais intensa com este domínio da vida escolar pois considera-o mais frequentemente tanto pela positiva como pela negativa.

Os aspectos relacionados com a *aprendizagem* aparecem também bastante valorizados: 28% dos alunos referem-nos como algo que está entre o que é melhor na escola – e, em contrapartida, outros alunos, mas em menor número, fazem referência a este aspecto pela negativa (14%). Revelam maior satisfação com aspectos relacionados com o universo da aprendizagem os alunos que desconhecem a reprovação escolar, os alunos oriundos das classes populares e os alunos que são autóctones. Os alunos incluídos nestas duas últimas situações são os que, simultaneamente, se manifestam mais críticos quanto a aspectos da sua vida escolar relacionados com a aprendizagem.

Tal como em estudos anteriores (Montandon, 1997; Santiago e outros, 1994; Santiago, 1996; Seabra e outros, 1997)⁶, as *condições físicas e materiais da escola* foram também alvo frequente de apreciação por parte dos alunos integrados nesta investigação (quadro 2) e a avaliação realizada salda-se pela negativa, ou seja, consideram os alunos que o espaço escolar tem sérios problemas (degradação do mobiliário, sujidade, fealdade,

⁵ Neste item os alunos responderam a questões abertas que foram categorizadas *à posteriori*. As questões foram as seguintes: “Diz qual a melhor coisa que tem a tua escola?”; “Diz a pior coisa que tem a tua escola?” e “Se te dessem uma *varinha mágica*, o que mudavas na tua escola?”.

⁶ As pesquisas referem a insatisfação dos alunos em relação às condições materiais e organizacionais da escola que frequentam: *a sobrelotação e má qualidade das instalações* (Seabra e outros, 1997); *o espaço físico descuidado, pouco acolhedor e desmotivante* para o trabalho (Santiago, 1996; Montandon, 1997) e *a falta de material escolar*, nomeadamente, para a prática de Educação Física (Santiago e outros, 1994; Seabra e outros, 1997).

falta de equipamentos...) e é o aspecto escolar que entendem ser mais imperioso alterar. A investigação revelou serem mais críticos das condições físicas e materiais da escola os alunos que têm sucesso escolar, os que são oriundos dos meios sociais mais favorecidos e que são autóctones.

As *actividades desportivas* e as condições em que estas decorrem concentram também a atenção dos alunos destacando, por um lado, o prazer que experimentam ao realizá-las (18%) e, por outro, apontando as deficientes condições para o seu exercício (12%). A diferença de género é a mais saliente na apreciação deste domínio escolar: os rapazes valorizam-no muito mais: mais do triplo revelam tratar-se das actividades mais gratificantes da escola e são o dobro das raparigas quanto à

necessidade de serem alteradas as condições de exercício destas actividades. São ainda ligeiramente mais valorizadas pelos alunos que já reprovaram pelo menos uma vez ao longo da sua trajectória escolar e pelos que se inserem em famílias das classes populares ou são autóctones.

Merece ainda destaque a insegurança que os alunos dizem sentir no espaço escolar, aspecto que referem de entre o que mais lhes desagrade na escola; referem-se não só à existência de “assaltos” como às zonas de fronteira da escola (“junto à rede”, a “mata”...) onde existirá menor supervisão dos adultos. Os alunos que assinalam este aspecto são sobretudo rapazes, alunos que já reprovaram, alunos das classes populares ou que são oriundos da imigração.

Quadro 2. Avaliação da escola frequentada no momento da inquirição

	Sexo		Trajectória escolar		Classe social		Origem nacional	
	Feminino	Masculino	Sem reprovações	Com reprovações	classes médias/altas populares	classes	Autóctones	Descend. de imigrantes
<i>Total</i>								
O melhor da escola								
Convívio/lazer	29,8	25,6	28,5	26,3	35,9	25,0	33,3	25,1
Aprendizagem	27,7	28,4	33,9	18,4	23,4	27	28,3	20,9
Condições materiais	24,9	23,5	25,1	20,3	23,4	23,9	21,9	29,1
Actividades desportivas	17,8	24,7	15,9	17,5	14,1	17,1	18,3	17,1
Nada / quase nada	3,9	3,2	2,1	7,0	3,3	4,1	4,5	3,1
Tudo / quase tudo	2,8	1,7	2,7	3,1	2,2	3,2	2,2	3,7
O pior da escola								
Condições materiais	38,6	40,4	38,2	39,7	38,3	39,1	38,1	39,2
Colegas	18,1	16,8	19,3	15,3	19,2	17,6	16,2	20,8
Aprendizagem	14,3	14,7	15,6	13,6	12,6	13,8	15,0	13,8
Nada	8,7	8,1	8,3	9,2	6,6	9,6	8,7	8,7
Funcionamento	8,3	7,1	9,0	7,3	11,4	7,4	10,1	5,7
Insegurança	6,6	8,1	4,7	9,2	3,6	8,2	6,0	7,4
Tudo	3,1	2,0	3,0	3,1	3,0	2,8	2,7	3,8
O que mudava								
Condições materiais	42,1	26,1	34,0	24,5	33,1	28,8	43,4	40,3
Colegas	16,7	13,6	18,4	13,4	19,1	15,5	15,7	17,9
Cond. act. desportivas	11,7	15,0	9,9	14,8	10,7	12,0	13,5	9,3
Funcionamento	10,7	13,3	12,2	8,0	9,6	11,3	11,3	9,9

Fonte: Inquérito aos alunos do 2.º ciclo do Ensino Básico (Lisboa e Loures) – IALL

Aprendizagem: aulas, professores, disciplinas, testes,... Condições materiais: condições físicas da escola, limpeza e estética e equipamentos desportivos e de lazer; Insegurança: Assaltos e espaços limitados da escola; Funcionamento: Bar/cantina, horários, regras...

Relação com os professores

A centralidade da relação professor-aluno na estruturação da vida escolar revela-se sempre que os alunos são convidados a falar livremente sobre a escola, referindo-se tanto aos aspectos positivos como aos negativos desta relação. Vejamos, em síntese, qual o “estado da arte” no estudo desta relação (Zão e Seabra, 1999).

Ao serem inquiridos sobre as qualidades de *um bom professor* os alunos/crianças atribuem-lhe um leque diversificado de qualidades: humanas, didáticas e pedagógicas. Na pesquisa de Montandon (1997) elas aparecem referidas pela ordem enunciada: é maior o número de crianças que refere a *simpatia*, a *imparcialidade*, a *empatia* e o *sentido de humor*, seguindo-se as qualidades de ordem didáctica como *ensinar bem e ter imaginação*⁷ e, com menos referências aparecem as qualidades de ordem pedagógica como a *severidade bem doseada* (ser exigente mas também justo), *requerer esforços* dentro de limite aceitáveis, *ter interesse pela opinião do aluno* e o *encorajamento da autonomia*. Mas um *mau professor* não aparece definido como o oposto destas qualidades dado que é considerado alguém a quem faltam, sobretudo, qualidades pedagógicas (como o *excesso de severidade*: punir à mais pequena falta, não tolerando nada em absoluto), seguindo-se a falta de qualidades no plano humano (como a *falta de humor*, a *demonstração de preferências* por alguns alunos ou o *uso da violência verbal* ou de *humilhações*) – como afirma a autora, “são os abusos de poder e de autoridade que os alunos aproximam mais dos maus professores” (p. 64). Os resultados das pesquisas têm criado um certo consenso quanto à questão da necessidade de o professor exercer o poder que lhe é estatutariamente atribuído, na condição de exceder alguns limites: para além das referências à sua capacidade de *compreensão*, à *amizade* que deve estabelecer com os alunos, à *calma e paciência* que deve ter referem frequentemente a capacidade do professor para *exigir disciplina e ordem na turma*. Como sintetiza Montandon, “os discursos das crianças mostram que a atitude pedagógica

apreciada é aquela que combina num jogo subtil exigências e estimulação.” (1997:61).

O estudo de Montandon (1997) também revelou alguma variação das representações do professor nas crianças entrevistadas relacionada com o sexo: as raparigas destacaram mais as qualidades *humanas e didáticas* do bom professor (capacidade de *compreender os problemas* das crianças, *empatia e imaginação na preparação das aulas*) enquanto os rapazes referiram mais frequentemente qualidades *relacionais*, atribuindo muita importância à *severidade aceitável*.

Tomé de Sousa (1996)⁸ estudou crianças que eram alunas no 1.º ciclo de escolaridade e detectou alguma variação relacionada com o ano de escolaridade frequentado pelas crianças: as apreciações que fazem do professor, da escola e do próprio estudo são muito positivas, mas do 1.º ano para o 4.º aumentam as representações positivas da escola e, inversamente, reduz-se a positividade das opiniões sobre o estudo e o professor.

A análise da importância relativa que assume os diferentes atributos dos professores também tem sido alvo de outras pesquisas: Vera Monteiro (1993) realizou um questionário junto de 72 crianças com 9 e 10 anos separando os considerados bons alunos dos alunos fracos e constatou que a imagem que os alunos têm do seu professor é, em geral, favorável e idêntica para ambos os grupos de alunos, sendo, contudo, detectável uma diferenciação na hierarquização das qualidades do professor relacionada com esse estatuto escolar: na descrição do seu professor, “os alunos com fracos resultados académicos parecem privilegiar na caracterização positiva do professor as suas qualidades técnicas sendo menos positivos nos seus aspectos relacionais-afectivos (...): ele é visto como sendo alguém que está menos disponível nas suas relações, fala pouco com os alunos fora do trabalho escolar e faz diferenças entre os alunos quando dá castigos ou recompensas.” (p. 347); em contrapartida, os bons alunos revelaram valorizar mais os aspectos relacionais-afectivos do seu professor descrevendo-o como alguém que “nunca inferioriza uma criança em relação a outra, é compreensivo (e) é paciente.” (p. 347).

⁷ Interessante verificar que as crianças provenientes de grupos sociais mais favorecidos dão mais relevo a este último atributo que sabemos ser importante no contexto do modelo educativo das suas famílias (Kellerhals e Montandon, 1991 e Seabra, 1999).

⁸ O autor recolhe os dados através de um questionário realizado a 112 alunos e analisa os efeitos que uma determinada acção de formação em Educação Física teve nos professores e nas atitudes dos alunos face à escola e às actividades físicas.

O aspecto mais reiterado nas pesquisas é, de facto, a sensibilidade dos alunos aos aspectos relacionais, com relevo para às práticas de discriminação dos professores. Esta referência sistemática (Benavente e outros, 1994; Brederote Santos, 1979; Matos, 1992; Monteiro, 1993; Seabra e outros, 1997; Ventura de Pinho, 1997) aparece se são inquiridos sobre *o que não deve fazer um professor* ou, pela positiva, quando queremos saber *o que é um bom professor*: não tratar uns melhor que os outros, não chamar sempre os mesmos alunos, não demonstrar preferências, não fazer diferenças entre os alunos quando se dá recompensas ou castigos...

Os dados recolhidos no presente estudo também integraram esta dimensão de análise na relação com os professores⁹: menos de metade dos alunos (cerca de 30%) assinalaram a existência de práticas efectivas de discriminação por parte dos professores (quadro 3) e mais de metade consideram ser um tratamento não discriminatório (60%) (10 % não respondeu à questão)¹⁰. Ao analisarmos as variações da percepção da discriminação relacionada com o género e a trajectória escolar do aluno ou a classe social e origem nacional das famílias em que se inserem constata-se que não difere entre rapazes e raparigas mas varia no tocante às restantes variáveis: é mais frequente declararem existir discriminação por parte dos professores os alunos que já reprovaram¹¹, os que vivem em famílias das classes média ou alta ou que são oriundas da imigração.

No entanto, importa destacar a boa relação que os alunos revelam ter com os professores: na grande maioria dos casos (mais de 75% dos alunos), sentem-se respeitados, consideram que os professores lhes explicam bem as matérias, sentem a amizade destes e a vontade destes em que participem na aula¹². Apesar disto, há um

domínio em que os alunos revelam sentir-se pouco apoiados: em caso de darem uma resposta incorrecta, quase metade dos alunos (46%) não sente a ajuda do professor de modo a poderem encontrar a resposta correcta – em vez disso, os alunos declaram que, quando erram, os professores “passam a pergunta a um colega” (33%), “pedem a outro colega para ajudar” (9%) ou então, mais raramente, “ralham” (2%). Os resultados de um inquérito anterior (Seabra e outros, 1997) apontavam para a existência de um maior apoio sentido pelos alunos em caso de dificuldade (só 24% dos alunos afirmavam não sentir ajuda do professor quando não respondiam correctamente e neste estudo esse valor foi de 46 %) e, em contrapartida, era menor a proporção de alunos que sentia o incentivo dos professores para participar nas aulas (50% nesse estudo e 76% neste)¹³. Mais uma vez, são as diferenças de género e as diferenças na experiência da reprovação que produzem divergência nos resultados de forma mais consistente: tanto as raparigas como os alunos sem reprovações consideraram, em maior proporção, que os professores são seus amigos, que explicam bem as matérias, que incentivam à sua participação nas aulas, que os respeitam e os ajudam em situação de dificuldade.

Como corolário desta relação bastante satisfatória com os professores a grande maioria dos alunos afirma gostar dos seus professores (de todos ou de quase todos)¹⁴. A intensidade deste sentimento aumenta quando os alunos são raparigas, são alunos sem reprovações ao longo da sua trajectória escolar, são alunos inseridos em famílias socialmente favorecidas ou oriundas da imigração.

Considerando o conjunto dos indicadores seleccionados, salienta-se serem as raparigas e os alunos sem reprovações que revelam existir uma

⁹ O indicador utilizado foi o seguinte: “Como é que os professores tratam os alunos?” As hipóteses de resposta foram três: 1. Tratam todos por igual; 2. Tratam uns melhor do que os outros; 3. Não sei.

¹⁰ Estes resultados coincidem com os de uma outra investigação realizada anteriormente junto de 196 alunos do 6.º ano do concelho da Azambuja e cujos resultados foram muito próximos deste (Seabra e outros, 1997).

¹¹ Esta variação foi igualmente detectada em estudo anterior (Seabra e outros, 1997).

¹² Perguntou-se ao aluno o que achava em relação à maioria dos seus professores para cada um dos aspectos referidos. Apresentam-se os dados relativos às situações em que os alunos assinalaram que todos ou quase todos os professores assim procediam, excluindo, assim, as respostas: “Alguns” ou “Nenhuns” ou “Não sei”.

¹³ O estímulo à participação activa dos alunos não parece, no entanto, ser uma componente importante do papel atribuído a um professor: a investigação de Rui Santiago (1996) revelou que *pelo olhar das crianças* o professor é preferencialmente representado como *transmissor de saberes e avaliador* dos mesmos e, na base da hierarquia das referências, aparece o professor enquanto sancionador dos comportamentos e estimulador da participação activa.

¹⁴ A questão utilizada foi a seguinte: “Gostas dos teus professores ou não?”. As hipóteses de resposta dadas foram: 1. Não gosto de nenhum; 2. Gosto de alguns; 3. Gosto de quase todos; 4. Gosto de todos.

melhor relação com os professores; a classe social e a origem nacional das famílias dos alunos não diferencia de modo tão claro a relação que mantêm com os professores, sendo, no entanto, verdade que os filhos das classes médias e altas se sentem mais incentivados a participar nas aulas (+7%), entendem melhor as explicações dadas pelos professores (+6%) e também gostam mais destes (+10%) e os alunos descendentes de imigrantes revelaram gostar um pouco mais dos seus professores (+2%), apesar de na generalidade a sua relação com os professores ser menos favorável.

Em síntese, uma boa relação com os professores aparece associada ao sucesso escolar sem podermos destringir o que é causa ou efeito; muito provavelmente, são fenómenos que funcionam *em espelho*, numa troca permanente de expectativas e de práticas que se reforçam e se potenciam. De facto, o estatuto escolar do aluno faz variar o grau de discriminação que sentem na sala de aula, o incentivo à participação na sala de aula, a probabilidade de compreenderem as explicações dos professores já que são menores no caso dos alunos repetentes (também detectado em Seabra e outros, 1997) e, em maior medida, o respeito e a amizade que sentem por parte dos professores e uma diferença muito acentuada quanto ao afecto que se sente por estes. A pesquisa de Montandon (1997) revelou que também os comportamentos dos alunos junto dos professores são afectados pelo seu estatuto escolar: os bons alunos revelam uma maior aproximação aos professores e uma maior implicação nas ocorrências da escola, ou seja, “têm mais tendência a intervir junto do seu professor ou de outros colegas assim que se apercebem de uma injustiça, enquanto os menos bons preferem não se envolver em assuntos dos outros, sentindo-se sem dúvida mais vulneráveis ou pensando que têm menos peso.” (1997:83).

A presente investigação revelou ser também importante na diferenciação das modalidades de relação com os professores as variações de género uma vez que rapazes e raparigas revelaram estabelecer relações diferentes com os professores nos diferentes níveis de análise. Por sua vez, esta diferença relacional aparece associada, de modo

indirecto, com o sucesso escolar, sabendo dos melhores resultados das raparigas.

Emoções experimentadas na vida escolar

Em relação à frequência com que experimentam certas emoções no contexto escolar, foi possível constatar que a escola aparece como um quadro de vida onde, globalmente, predomina um sentimento de bem-estar, ofuscado por momentos de aborrecimento – a maioria dos alunos (55%) sente-se frequentemente *alegre*, muito poucos alunos sentem com frequência *medo* (3%) ou *tristeza* (5%) e o *aborrecimento* é o sentimento negativo mais frequente (17%), sobretudo, sentido pelos rapazes e pelos alunos repetentes¹⁵.

O estatuto escolar do aluno e a condição social das famílias são as variáveis que aparecem mais relacionadas com a variação da *alegria* sentida: enquanto 59% dos alunos que nunca reprovaram a referem como uma emoção sentida com frequência apenas 48% dos que já reprovaram o fazem e no caso dos filhos das classes média ou alta atinge o valor de 62% e para os alunos de famílias das classes populares o valor baixa para 53%.

As variações de género observadas também são interessantes: entre raparigas é muito mais comum experimentarem com frequência a *vergonha*, a *tristeza* ou o *medo*, um pouco mais comum sentirem *raiva* ou *alegria* e é o *aborrecimento* a emoção que experimentam menos do que os rapazes. Estes dados vão só parcialmente no mesmo sentido dos que obteve Montandon (1997): no caso das raparigas também verificou que estas experimentam uma maior quantidade e intensidade de emoções no contexto escolar, com predomínio do *medo* e da *timidez*, mas no caso dos rapazes os seus dados indicaram um predomínio de sentimentos de bem-estar.

Na globalidade, os sentimentos negativos são mais sentidos pelos alunos que já reprovaram ao longo da sua trajectória escolar e é interessante constatar que poucas ou nenhuma diferença neste tipo de emoções se verificam quando diferem as condições sociais ou a origem nacional das suas famílias.

¹⁵ Para cada um dos sentimentos referidos, os alunos assinalaram a frequência com que o sentiam, de entre as seguintes hipóteses: “Muitas vezes”; “Algumas vezes”; “Nunca”.

Quadro 3.
Relação com os professores

	Sexo		Trajectória escolar		Classe social		Origem nacional	
	Feminino	Masculino	Sem reprovações	Com reprovações	classes média e alta	classes populares	Autóctones	Descend. de imigrantes
<i>Total</i>								
São meus amigos*	78,2	76,5	80,9	71,6	78,6	78,5	79,3	74,5
Explicam-me bem a matéria*	88,9	86,0	90,2	83,0	91,8	86,0	86,5	88,5
Querem que eu participe*	78,5	73,9	77,4	73,8	81,8	74,9	90,6	88,1
Respeitam-me*	90,6	85,6	90,1	85,3	89,1	89,9	89,8	85,4
Quando erro, ajudam-me a responder certo	57,9	50,6	54,1	53,5	48,9	57,0	55,8	51,7
Os professores não discriminam os alunos	58,2	60,4	61,3	56,6	57,8	59,5	62,0	56,1
Os professores discriminam	32,4	32,4	33,3	38,8	35,9	31,8	31,4	33,4
Gosto muito / gosto dos professores	71,6	67,0	74,1	60,8	77,0	67,4	68,1	70,5

Fonte: Inquérito aos alunos do 2.º ciclo do Ensino Básico (Lisboa e Loures) – IALL

* Todos ou quase todos os professores

Quadro 4. Emoções experimentadas com frequência na escola

	Sexo		Trajectória escolar		Classe social		Origem nacional	
	Feminino	Masculino	Sem reprov.ões	Com reprov.ões	classes média e alta	classes populares	Autóctones	Descend. de imigrantes
<i>Total</i>								
Alegria	56,2	53,5	58,5	47,9	61,5	53,4	55,2	54,3
Aborrecimento	15,4	18,1	15,6	18,5	17,2	16,4	16,8	16,8
Raiva	8,7	8,1	7,6	9,5	8,3	8,3	8,7	7,9
Vergonha	11,6	4,9	8,2	7,3	11,1	7,1	7,4	8,8
Tristeza	7,6	2,6	3,8	6,9	5,2	4,8	4,8	5,1
Medo	4,2	2,6	2,8	3,9	3,2	3,2	3,7	2,8

Fonte: Inquérito aos alunos do 2.º ciclo do Ensino Básico (Lisboa e Loures) – IALL

Representações da escolaridade e aspirações escolares

Se o convívio com os amigos era a dimensão da vida escolar mais apreciada ele ocupa um lugar subalterno no domínio do que representa a escolaridade. De facto, a escola aparece quase exclusivamente associada à aprendizagem¹⁶ – é um lugar de aprendizagem por excelência – que pode ser associada a um objectivo utilitário (como ter um bom futuro) ou a objectivos ontológicos como o desenvolvimento de qualidades pessoais (como “ser gente”, saber respeitar ou ser responsável). Apenas 14% dos alunos associam a escolaridade ao convívio, 5% a relacionam com sensações negativas (como “seca”, “sermões” ou “castigo”), 3% a sensações positivas (como “felicidade”, “liberdade”) e mais preocupante foi a emergência de um grupo razoável de alunos (5%) que declararam não ter a palavra *escola* qualquer significado. Em consonância com as respostas obtidas na avaliação da escola frequentada pelos alunos (quadro 2), são os rapazes e, em especial, os alunos que já reprovaram os que revelam este *vazio* no sentido escolar¹⁷.

A relação utilitária com a escolaridade aparece neste estudo muito ténue: só 9% dos alunos a associam primeiramente ao futuro que pode proporcionar, contrariamente ao que pesquisas anteriores indicavam: no estudo de Santiago (1994) 51% dos alunos afirmaram que a escola serve para arranjar emprego, no de Seabra e outros (1997) 72% dos inquiridos referiram a importância da escola para o futuro e Montandon (1997) também concluiu pela supremacia das finalidades instrumentais¹⁸. A variação observável na atribuição desta finalidade permite-nos supor que sejam

as raparigas, os alunos que já reprovaram ou os alunos descendentes de imigrantes que mais a acentuam.

Os rapazes acentuam (em relação às raparigas) a aquisição de qualidades pessoais e destaca-se ainda a maior associação que os alunos de sucesso escolar (nunca reprovaram) fazem entre a escola e a aprendizagem¹⁹.

Montandon identificou quatro tipos de relação com a escola (1997:199-221) que designou por: a *utilidade*²⁰, o *elo*²¹, a *curiosidade de espírito*²² e a *travessia do deserto*²³ e encontrou, precisamente, relação entre estas modalidades e o estatuto escolar das crianças: enquanto as que são alunos fracos se distribuem entre o *elo* e a *travessia do deserto*, as que são boas alunas têm uma relação de *utilidade* (em conjunto com as que são alunas médias) ou de *curiosidade de espírito*; nesta última modalidade encontra-se exclusivamente crianças boas alunas e oriundas de famílias das classes média ou superior.

Esta relação entre as representações da escola e o estatuto escolar parece, de facto, sobrepor-se a qualquer outro tipo de relação com as restantes variáveis em análise: os alunos com reprovações, para além de estarem sobrerrepresentados no conjunto dos que associam a escola a aspectos ou sensações negativas ou ao vazio de referências (como vimos), são também os que muito claramente têm menores aspirações quanto ao grau de escolaridade a atingir, têm esta definição mais clara e sentem menos segurança quanto à efectivação da mesma.

A *confiança que alunos sentem em relação às suas possibilidades de concretizar as aspirações que têm* é dos aspectos que mais variação sofre com o perfil dos alunos: a maior diferenciação relaciona-

¹⁶ Foi formulada a seguinte questão aberta: “A palavra escola faz-te pensar em quê?”

¹⁷ Montandon (1997) já tinha verificado que os alunos que vivem a escola como uma *travessia do deserto* são alunos fracos ou médios.

¹⁸ Neste estudo os resultados foram os seguintes: 6 em cada 10 crianças entendem que a escola serve para *dar formação, preparar para uma profissão* ou para o *êxito profissional*, 4 em cada 10 referem ser papel da escola *dar conhecimentos* (para se saber e compreender) e só muito residualmente apareceram referências ao *encontro com os amigos, ao desenvolvimento da relação com o outro e à autonomia*.

¹⁹ Esta variação na atribuição das finalidades da escola relacionada com o estatuto escolar da criança corrobora os resultados patentes na pesquisa de Montandon (1997): as boas alunas tendem a dar mais relevo ao papel da escola enquanto difusora de conhecimentos.

²⁰ Neste caso, predomina uma relação utilitária com o saber e, por isso, “aprender serve antes de tudo para encontrar trabalho, ter um bom emprego e ganhar dinheiro mais tarde” (Montandon, 1997:200).

²¹ As crianças que têm uma relação de tipo *elo* têm uma relação difícil com as aprendizagens que é compensada pelo valor das relações: “todos dão a impressão de percorrer a sua escolaridade como um constrangimento penoso (...) a sua vivência na turma é dominada pelo stress e insegurança ou ainda pelo aborrecimento (...) os colegas são o contrapeso afectivo positivo da vida escolar” (Montandon, 1997:204-5).

²² Os que vivem a escola como *curiosidade de espírito* entendem que o saber tem um valor intrínseco independentemente do projecto de mobilidade ou da necessidade de ganhar dinheiro, “valorizam a curiosidade intelectual, o espírito de pesquisa e o prazer do conhecimento” (Montandon, 1997:209).

²³ Estas crianças têm uma vivência escolar marcada por experiências negativas que vão além da própria aprendizagem, já que têm dificuldades de integração na turma, não se sentindo aceites pelos colegas (Montandon, 1997:214).

se com o estatuto escolar do aluno em detrimento da auto-confiança dos que já repetiram pelo menos um ano de escolaridade (- 28%), seguindo-se a diferença relacionada com o estatuto social da família (-16% nos que vivem em famílias populares) e, mais residualmente, detectam-se diferenças relacionadas com a origem nacional das famílias (- 8% no caso dos descendentes de

imigrantes) e com o sexo do aluno (- 4% no caso dos rapazes).

Do ponto de vista das crianças, o seu futuro parece depender mais da escolaridade que completarem quando estas são raparigas, se inserem em famílias das classes populares, quando ainda não reprovaram ou são alunos autóctones.

Quadro 5. Representações e aspirações escolares

	Sexo		Trajectória escolar		Classe social		Origem nacional	
	Feminino	Masculino	Sem reprovações	Com reprovações	classes média e alta	classes populares	Autóctones	Descend. de imigrantes
<i>Total</i>								
A escola lembra...								
Aprendizagem	73,0	69,6	75,6	64,3	70,0	72,3	71,4	71,1
Convívio	13,8	13,5	16,7	9,0	24,3	10,5	13,2	14,4
Futuro	10,3	6,7	7,0	10,4	9,6	8,1	7,3	10,1
Sensações negativas	5,0	5,4	4,0	7,3	4,5	5,2	7,0	2,7
Nada	2,2	6,9	2,5	8,3	4,0	4,2	4,3	5,2
Sensações positivas	4,1	1,7	2,8	3,1	2,8	3,0	3,0	2,7
Qualidades pessoais	1,9	3,0	2,5	2,4	1,7	2,8	1,6	3,7
Aspiração escolar								
Até ao 9.º ano	6,6	14,2	5,7	18,1	1	13,3	10,5	10,8
Até ao 12.º ano	10,9	16,3	9,4	20,9	7,3	16,1	13,9	13,6
Até à universidade	52,2	47,7	58,0	37,8	67,7	44,6	49,6	50,1
NS/NR	30,4	21,7	27,0	23,2	24,0	26,0	26,0	25,5
Expectativa de atingir esse nível de escolar.	57,7	53,4	66,0	38,4	69,3	53,2	59,0	50,9
A escola é referida como importante para o futuro	43,4	38,8	42,0	39,0	37,1	41,6	42,5	39,0

Fonte: Inquérito aos alunos do 2.º ciclo do Ensino Básico (Lisboa e Loures) – IALL

Legenda: Aprendizagem: aulas, estudar, prof., testes, aprender

Qualidades pessoais: ser gente, respeito, responsabilidade

Sensações negativas (“castigo”, “seca”, “sermões”)

Sensações positivas (“alegria”, “liberdade”)

Notas conclusivas

De um modo geral, os alunos inquiridos neste estudo deixaram transparecer uma vivência positiva da escolaridade, apesar dos aspectos críticos que assinalaram em relação à escola que frequentam. Esta censura pode ser considerada um comportamento revelador de um envolvimento efectivo na vida escolar, dado serem muito poucos os que não respondem às questões relativas à avaliação da sua escola. De facto, a escola aparece como um espaço de investimentos fortes tanto no presente (sobretudo na relação com os pares e com os conhecimentos) como num virtual futuro (para o exercício de uma profissão ou para ser detentor de algumas qualidades pessoais). Apesar da elevada percentagem de alunos que já reprovou ao longo desta curta trajectória escolar, estes alunos consideram a escola importante para a sua vida e gostariam de conseguir tirar um curso superior.

Outro dado importante é a diversidade dos modos de os alunos se relacionarem com a escolaridade. De facto, as representações da escolaridade, as apreciações da sua escola e dos seus professores, assim como os sentimentos experimentados são muito variáveis com o grupo de alunos considerados e é muito redutor e mesmo enganador não procedermos à devida especificação. De entre as variáveis consideradas na pesquisa (o sexo e trajectória escolar do aluno, a condição social e a origem nacional dos pais) revelaram maior potencial diferenciador o sexo do aluno e a (in)experiência da reprovação.

Rapazes e raparigas vivem a escolaridade de modo diferenciado tendendo a ser mais positiva e agradável a experiência das alunas. No quotidiano escolar, as alunas valorizam mais as relações

pessoais, incluindo o convívio com os colegas, e menos as actividades desportivas. A relação com os professores assume contornos mais favoráveis em todos os aspectos considerados e também revelam sentir mais afecto por estes. É menos frequente sentirem-se aborrecidas na escola e, em contrapartida, sentem mais a vergonha, a tristeza e o medo. Revelam uma visão mais utilitária da escola (associam-na mais ao futuro profissional) e aparece com mais centralidade entre “o que é mais importante para o futuro”.

Os alunos que já reprovaram ao longo da sua trajectória revelaram estabelecer com a escola uma relação de menor bem-estar aos diferentes níveis. Comparando com os seus pares que nunca reprovaram, estes alunos associam menos a escola ao convívio e ao lazer, revelam menor satisfação relativamente a aspectos relacionados com a aprendizagem (aulas, testes, professores...), valorizam mais a actividade desportiva e na relação com os professores sentem existir uma maior discriminação, sentem-se menos apoiados por estes e também sentem por eles menos afecto. Os sentimentos experimentados na vivência escolar são também menos favoráveis: sentem com menos frequência a *alegria* e, em geral, experimentam mais os sentimentos negativos, com destaque para o *aborrecimento*. Não surpreende, por tudo isto, que associem mais frequentemente a palavra *escola* a sensações ou aspectos negativos e a associem menos a aspectos relacionados com a aprendizagem. Revelam uma relação mais utilitária com a escola (é o único aspecto saliente que coincide com as raparigas), uma maior definição das metas a atingir na escolaridade, aspirações mais baixas e menor auto-confiança na sua concretização.

Referências Bibliográficas

- BENAVENTE, A., J. Campiche, T. Seabra e J. Sebastião, 1994, *Renunciar à escola – o abandono escolar no ensino básico*, Lisboa, Fim de Século.
- BERTHELOT, J.-M., 1983, *Le piège scolaire*, Paris, PUF.
- BREDEROTE SANTOS, M.^a Emília, 1979, “O desejo dos alunos”, *Raiz e Utopia*, 9/10, 3-36.
- COSTA, António F., 1999, *Sociedade de bairro*, Oeiras, Celta.
- CULLINGFORD, C., 1991, *The inner word of the school*. Children’s ideals about schools, Londres, Cassel.
- DURU- BELLAT, M. e Henriot-Van Zanten, 1992, *Sociologie de l’école*, Paris, A. Colin.
- GILLY, Michel, 1984, “Psychosociologie de l’éducation” in S. Moscovici (org.). *Psychologie Sociale*, Paris, PUF.
- GOMES, C. Alberto, 1987, “A interacção selectiva na escola de massas”, *Sociologia – Problemas e Práticas*, 3, 35-49.
- Hargreaves, D., 1967, *Social relations in a secondary school*, London, Routledge & Kegan Paul.
- ITURRA, R., 1990, *A construção social do Insucesso Escolar*, Lisboa, Escher.
- LACEY, C., 1970, *Hightown grammar*, Manchester, Manchester University Press.
- MATOS, F., 1992, “O perfil do professor nas composições dos alunos”, *Ler Educação*, 7, 157-186.
- MONTANDON, C., 1997, *L’éducation du point de vue des enfants*, Paris, l’Harmattan.
- MONTEIRO, Vera, 1993, “A imagem do professor na escola primária: imagem dada pelos alunos, imagem social”, *Análise Psicológica*, XI (3), 343-349.
- PERRENOUD, P., 1995, *Ofício do aluno. O sentido do trabalho escolar*, Porto, Porto Editora.
- PERRENOUD, P. e C. Montandon (orgs.), 1988, *Qui maîtrise l’école? politiques d’institutions et pratiques des acteurs*, Lausanne, Réalités Sociales.
- POLLARD, A., 1985, *The Social World of the Primary School*, Londres, Holt, Rinehart and Winston.
- POURTOIS, J. e H. Desmet, 1989, “L’éducation familiale”, *Revue Française de Pédagogie*, 86, 69-101.
- QUEIROZ, J.-M., 1995, *L’école et ses sociologies*, Paris, Nathan.
- RIBEIRO, J. L. e B. P. Campos, 1987, “Características dos professores e percepção da sua competência social pelos alunos”, *Cadernos de Consulta Psicológica*, 3, 45-53.
- SANTIAGO, Rui, 1987, *Representações sociais da escola nos alunos em situação de insucesso escolar no ensino preparatório*, Aveiro, Universidade de Aveiro, Tese de Mestrado.
- SANTIAGO, Rui, 1996, *A escola representada pelos alunos, pais e professores*, Aveiro, Universidade de Aveiro.
- SANTIAGO, R., P. Potvin, J. Tavares e L. Oliveira, 1994, “Representações da escola nos alunos em dificuldade escolar”, *Inovação*, 7, 79-95.
- SEABRA, T., J. Sebastião e L. Teixeira, 1997, *Renunciar à escola: trajetórias escolares e abandono potencial*, Relatório de pesquisa, Lisboa, PEPT/CIES.
- SIROTA, R., 1988, *L’école primaire au quotidien*, Paris, PUF.
- SOUSA, Tomé B., 1996, *Efeitos de uma acção de formação em educação física nas crenças e nas práticas de professores do 1.º ciclo do ensino básico e nas atitudes dos alunos face à escola e às actividades físicas*, Braga, Universidade do Minho – I.E.C. Tese de Doutoramento.
- VENTURA DE PINHO, Luís, 1997, “Afectividade e cognição: as representações sociais e o envolvimento socio-afectivo dos professores e dos alunos na escola”, *Psicopedagogia, Educação e Cultura*, I, 1, 77-85.
- VIEIRA, Ricardo, 1992, *Entre a escola e o lar*, Lisboa, Escher.
- WILLIS, Paul, 1977, *Learning to labour*, Westmead, Saxon House.
- WOODS, Peter, 1980, *Pupil Strategies*, Londres, Croom Helm.
- ZÃO, M.^a Emília e T. Seabra, 1999, «As crianças na escola: presença, resultados e representações» in Pinto, Manuel e Sarmiento, Manuel (orgs.), *Saberes sobre as crianças – para uma bibliografia sobre a infância e as crianças em Portugal (1974-1998)*, Braga, Universidade do Minho, 25-53 e 183-196.