



---

ÁREA TEMÁTICA: Educação e Aprendizagens Sociais

---

O *grupo de discussão* e os estudos sociológicos em contextos escolares

---

SANTOS, Cecília

Doutora em Sociologia da Educação

Escola Secundária de Gondomar

cecilia\_santos@netcabo.pt

---

### Resumo

O trabalho que agora se apresenta resulta de uma pesquisa que teve lugar numa escola de Ensino Secundário e que privilegiou como técnica de investigação o *grupo de discussão*. Num primeiro momento serão evidenciados o interesse assim como a relevância da utilização da metodologia qualitativa em investigação e algumas das potencialidades inerentes ao *grupo de discussão* para a recolha de dados, sobretudo quando os interlocutores são jovens alunos. Num segundo momento, dar-se-á conta de algumas das dimensões em que se centrou o trabalho de campo. Estas acabaram por sublinhar a difícil conciliação e equilíbrio entre dois mundos aparentemente opostos (mundo juvenil e mundo escolar). Por fim, se um por lado, a construção da experiência social e escolar dos jovens na escola parece determinar uma acção estratégica assumida e levada a efeito por esses mesmos jovens, por outro lado, essa acção parece depender, na maioria dos casos, do seu meio familiar de origem.

Palavras-chave: experiência, voz, jovens alunos, grupo de discussão





## 1. O grupo de discussão: uma técnica de pesquisa em contextos escolares

A complexidade, a diversidade e a interacção de determinadas situações educativas podem propiciar um terreno propício ao desenvolvimento de metodologias mais adequadas ao estudo do universo escolar. Por outro lado, a pesquisa científica tem vindo a reflectir as mudanças operadas na sociedade que obrigam os investigadores a procurar dentro da própria ciência perspectivas inovadoras que respondam com mais acuidade aos estudos de algumas situações problemáticas.

Neste sentido, trabalhos recentes, por exemplo (Callejo, 2001; Fabra et al., 2001; Ortega, 2005) têm vindo a acentuar e a valorizar a metodologia qualitativa e, em particular, o *grupo de discussão* (GD) como uma técnica a utilizar e a desenvolver para a recolha de informação, sobretudo no estudo de situações revestidas de alguma complexidade como as que são vivenciadas em ambientes escolares.

Um das autoras anteriormente referidas defende o recurso a esta técnica, nomeadamente, no âmbito da intervenção psicopedagógica e socio-educativa, pois pode permitir responder a alguns objectivos que se relacionam com a análise e compreensão de situações educativas, com os processos de ensino/aprendizagem, com a resolução de conflitos, com a qualidade das instituições não só do ponto de vista dos jovens alunos, mas também de outros actores educativos como os professores, os pais/encarregados de educação (cf. Ortega, 2005:36).

No entanto, o *grupo de discussão*, apesar de ser uma técnica de conversação que faz parte da família das pesquisas de índole qualitativa e situando-se próxima das entrevistas em grupo (*focus group*), distingue-se destas e adquire um carácter próprio.

Sendo assim, o GD (tal como as entrevistas em profundidade de tipo semi-estruturado com um único respondente e as histórias de vida) ao trabalhar com a fala e situando-se dentro das perspectivas do discurso social pode permitir chegar a um tipo de informação diferente daquela a que se chegaria com o recurso a outras técnicas. Deste modo, a informação recolhida desvenda e dá a conhecer os aspectos internos da problemática em debate através da riqueza das subjectividades partilhadas e assimiladas pelo grupo para a construção do seu próprio discurso num ambiente onde a autonomia, a liberdade e a reflexão crítica permitem ajustar, articular e integrar perspectivas individuais e colectivas num vaivém constante que se estabelece entre os diferentes membros do grupo (cf. Ortega, 2005:24).

Em síntese, o *grupo de discussão* (*re*)surge como uma ferramenta de pesquisa muito relevante assumindo-se como instrumento ao serviço da investigação qualitativa, particularmente no estudo de situações onde as subjectividades e a intersubjectividades se cruzam como no caso do universo escolar. Aliás, dois autores acabam por sintetizar e realçar alguns aspectos relativos à caracterização do GD:

«O grupo de discussão é constituído por um conjunto reduzido de pessoas, reunidas com o propósito de interactuar numa conversa sobre temas objecto de investigação, durante um período de tempo que oscila entre uma hora e hora e meia. É precisamente essa interacção que distingue o grupo de discussão e o que proporciona o seu interesse e a sua força. A discussão, efectivamente, não tem como objectivo a busca de consenso entre os participantes; o que permite é recolher um grande leque de opiniões e pontos de vista que podem ser tratados extensivamente. A situação de grupo produz a deslocação do controlo da interacção desde o investigador até aos participantes, o que dá uma maior ênfase [...] aos pontos de vista dos participantes, facto que permite um aprofundamento dos temas propostos à discussão, o que dificilmente se consegue de outra maneira» (Fabra et al., 2001:33-34).

Dando continuidade a algumas das dimensões referidas, convirá reflectir, mais de perto, sobre os âmbitos da aplicação deste instrumento e sobre os objectivos que perseguimos ao longo da pesquisa que se desenvolveu no âmbito da experiência social e escolar de alguns jovens alunos do Ensino Secundário.



## 2. A experiência social e escolar dos jovens alunos: o objecto de estudo

Algumas das nossas principais intenções passavam por um caminho que iria privilegiar alguns grupos de jovens alunos, interlocutores lúcidos e críticos da realidade educativa portuguesa. Talvez, deste modo, pudéssemos contribuir para a compreensão da vida escolar e da vida juvenil dos jovens enquanto alunos da escola secundária e colmatar alguns espaços deixados à pesquisa em contextos escolares.

Assim, de algumas incertezas e inquietações pessoais foram nascendo hipóteses e dúvidas preliminares que iriam ajudar a delinear e, posteriormente a desenvolver o trabalho de campo. Entretanto, sabíamos que, desde o início dos anos noventa, nomeadamente François Dubet (1991) continuava a problematizar os conceitos de *experiência social* e *experiência escolar* dos jovens, particularmente, num estudo pioneiro, no qual alguns jovens alunos franceses do Ensino Secundário tinham sido actores principais. Estes tiveram oportunidade de participar, de se fazerem ouvir e de reflectir sobre as suas vidas juvenis e escolares, deixando transparecer grande poder de reflexão e de análise crítica acerca das suas vivências.

No caso do nosso estudo, reconhecíamos ter de contar com algumas dificuldades conjunturais relacionadas com a ida para o terreno, pois não teríamos uma equipa de pesquisa como François Dubet e o nosso objecto de estudo seriam alguns grupos de jovens alunos de um ciclo de estudos, onde a preocupação com a gestão pessoal do tempo era compreensível (devido, em parte, ao papel preponderante e omnipresente da avaliação interna e da avaliação externa). Mas, a intenção de dar voz aos jovens alunos parecia afigurar-se como uma oportunidade única e relevante para se aprofundar e reflectir criticamente sobre algumas dimensões particulares do universo escolar, ou seja, medidas de política educativa, escolarização / estratificação social e cultural, (in)certezas e angústias perante o (in)sucesso educativo, culturas juvenis, vida juvenil / vida escolar...

Enfim, estas e outras perspectivas de análise começavam a invadir-nos o espírito e a tomarem forma, a afirmarem-se, cada vez mais, impelindo-nos a avançar, sem grandes certezas, mas com muita vontade de chegar ao terreno e caminhar desenvolvendo um projecto de pesquisa com aqueles jovens que conosco quisessem conversar.

Acresce que a nossa experiência docente construída no contacto diário com alguns grupos de jovens predisponha-nos para encetar uma pesquisa que pudesse, de algum modo, sem muitas formalidades, aproximar o investigador do seu objecto de estudo. Esperávamos que pudessem reagir à proposta de investigação com naturalidade e à vontade, desconstruindo algumas das tensões que, normalmente, existem nas conversas entre professores e alunos (devido, sobretudo, ao poder de avaliar do professor), facto que poderia facilitar a formulação de opiniões, reflexões e críticas que pretendíamos fomentar.

Sabendo nós que o GD punha em jogo uma idiossincrasia de grupo, ao construir e reconstruir o seu próprio discurso, poderíamos, assim, encontrar respostas para a nossa problemática, pois, acreditávamos que era pertinente valorizar a voz dos jovens alunos. Por outro lado, algumas das características desta técnica relacionadas com a flexibilidade, a não-directividade e a informalidade pareciam adequar-se a este tipo de estudo que pretendia, também, realçar «casos típicos [...] de situações de aula, de processos de ensino/aprendizagem, de formação contínua de professores, de resolução de conflitos entre estudantes» (Ortega, 2005: 38).

Deste modo, apesar da persistência de algumas incertezas e de estarmos conscientes de que, poderia não ser fácil formar grupos de alunos que quisessem trabalhar conosco, entendemos ter chegado o momento de avançar. Certos de que, como sublinham alguns autores (Ibañez, 1986; Fabra et al., 2001) parece não haver uma fórmula que determine com exactidão o número de grupos de discussão a realizar nem sequer o número preciso de participantes para levar a efeito um determinado estudo, facto que, aliás, não fragiliza a representatividade das opiniões recolhidas (cf. Fabra et al., 2001:38).

Sendo assim, logo no início do primeiro período do ano lectivo de 2003-2004, junto de alguns docentes que leccionavam turmas de Ensino Secundário (10º e 11º anos do Curso Geral, do 1º Agrupamento e no ano lectivo seguinte, 2004-2005, junto daqueles que leccionavam o 11º ano do Curso Tecnológico de



Administração) numa Escola Secundária da Área Metropolitana do Porto, expusemos os objectivos do nosso estudo justificando as razões que nos levavam a querer durante aquele ano escolar, devolver a palavra, dar voz, a alguns jovens alunos para com eles aprofundar os nossos conhecimentos e, em síntese, compreender os sentidos que atribuíam à vida escolar e à vida juvenil.

Na sequência destas diligências, passamos à etapa seguinte e expusemos a nossa grande finalidade a duas turmas, respectivamente, de 10º ano e de 11º ano de escolaridade do Curso Geral, 1º Agrupamento (ao tempo, Científico-Natural, actual Curso de Ciências e Tecnologias, Decreto-Lei nº 74/2004) e, no ano lectivo de 2004-2005, procedemos da mesma maneira com uma turma do 11º ano do Curso Tecnológico de Administração (que mantém a mesma designação de acordo com o referido Decreto-Lei) esperando que, entretanto, alguns aderissem e manifestassem vontade de conversar connosco de modo voluntário.

Convirá esclarecer que, no nosso trabalho, os jovens alunos não foram seleccionados por classes sociais de origem ou por objectivos pré-definidos relativamente aos percursos escolares do Ensino Secundário e de prosseguimento de estudos, embora pretendêssemos reunir jovens alunos com vivências familiares e sociais diferentes, o que de facto aconteceu, mas de forma espontânea. Ou seja, pretendíamos levar os jovens alunos à reflexão sobre a sua vida escolar e sobre as suas vivências juvenis em contexto escolar, o que, mais tarde, poderia permitir confrontar opiniões e pontos de vista face à escola, aos dilemas e problemas, alguns, a nosso ver, derivados e explicados pela dicotomia existente entre ser jovem e ser aluno.

O resultado desta primeira tentativa para formar dois grupos de jovens com quem viríamos a trabalhar foi bastante gratificante para nós, pois, posteriormente, através de alguns professores, nossos intermediários e cúmplices, íamos tendo um *feedback* positivo. Soubemos, por exemplo, que alguns reconheciam que só muito esporadicamente encontravam alguém que tivesse disponibilidade para os ouvir ou para falar com eles de outras questões que extravasassem o âmbito limitado das matérias curriculares pelo que tinham relevado alguma receptividade à primeira apresentação que fizemos e, assim, acabaram por aceitar, respondendo ao desafio que lhes dirigimos, à semelhança do que já tinha acontecido em estudos idênticos.

Chegados ao primeiro *grupo de discussão*, seguindo as nossas hipóteses de partida e os passos posteriores que fomos dando, sem nos afastarmos da nossa problemática de fundo – a *experiência escolar* dos jovens alunos do Ensino Secundário – , coligimos alguns tópicos-guia (guião) que pretendíamos ver discutidos e que serviriam para estruturar o discurso, apoiar o desencadear e o andamento da discussão, promover o diálogo em interacção e a reflexão crítica do grupo sobre temas relacionados com o universo escolar e a vida juvenil. Isto é, estávamos interessados em compreender um pouco melhor as suas experiências, as suas subjectividades, as suas reflexões sobre as vivências escolares e sociais, o seu interesse pelas matérias, a relação com os professores e os colegas, o ambiente escolar.

Assim, os grandes tópicos-guia que serviriam de enquadramento ao *grupo de discussão* e que estabilizámos previamente foram os seguintes:

1. *Experiência escolar* dos jovens alunos do Ensino Secundário
2. Vida escolar e vida juvenil – (in)compatibilidades
3. Políticas e reformas educativas para o Ensino Secundário
4. Formação escolar e saídas profissionais – diplomas, expectativas e precariedade de emprego
5. Formação de nível secundário e igualdade de oportunidades

De realçar que estes tópicos-guia foram-se decompondo e abrindo em novos tópicos e subtópicos em cada sessão, à medida que a discussão avançava de modo flexível e aberto. Seguindo as suas reflexões e debates acalorados, com alguma naturalidade, pedíamos esclarecimentos ou formulávamos algumas perguntas que, para além de preencher alguns silêncios ansiosos, acabavam por estimular e facilitar o fluir



do discurso, reconduzir e explorar com mais clareza e precisão a informação que considerávamos pertinente e interessante para a pesquisa.

Efectivamente, reconhecíamos também que o *grupo de discussão* «cria as condições que favorecem melhor a auto-expressão dos sujeitos segundo a sua própria lógica. Não se trata de questões propriamente ditas, mas antes de 'entradas' amplas, que colocam os interlocutores em condições de falarem e de estruturarem o que dizem» (Hiernaux, 1997:169). E, sobretudo, permitiria observar «como o grupo vai analisando e explorando as temáticas propostas e como elabora o seu significado mediante o discurso que produz» (Ortega, 2005:73).

Em síntese, o nosso primeiro *grupo de discussão* traduziu-se numa oportunidade que os jovens souberam aproveitar, particularmente se tivermos em conta a grande participação de todos os interlocutores e as várias subtemáticas que foram aflorando ao longo do discurso interactivo, desenhado num vaivém entre a sua (des)construção e o seu desenvolvimento.

Depois desta primeira sessão de trabalho, parecia-nos que *os dados estavam lançados* e que era tempo de encontrar os sentidos das palavras ditas, reter algumas linhas de análise por esclarecer, aspectos cruciais que deram corpo à análise e à interpretação dos materiais recolhidos.

## 2.1. A vida juvenil e a vida escolar: (in)compatibilidades

A dimensão da vida juvenil e da vida escolar, tratada como uma categoria de análise, contribuiu para melhor se conhecer e compreender o sentir, as percepções e as reflexões críticas de um grupo social que frequentava, ao tempo, o Ensino Secundário. Sendo assim, na nossa perspectiva, não nos pareceu possível nem desejável separar o «escolar» do «não escolar», as aprendizagens e o lazer, a objectividade do currículo e a subjectividade do sujeito, sobretudo porque as vivências juvenis e as vivências escolares que pareciam fazer mais sentido para estes jovens, eram por eles partilhadas nos mesmos tempos e nos mesmos espaços. Foi nessa contínua simbiose que a análise e a interpretação desta categoria se sustentou.

Deste modo, foram evidentes certos dilemas e interesses juvenis susceptíveis de provocar conflitualidades quando se confrontavam, por um lado, a vida juvenil, pessoal, subjectiva, própria, onde as vivências com os amigos e/ou colegas dentro e fora dos espaço escolar, os tempos livres, os convívios, os afectos, as festas e os problemas indexados aos jovens marcavam presença e, por outro, a vida escolar com os seus matizes pedagógicos, profissionais e organizacionais que, por vezes, dificultavam a articulação entre o que era do foro juvenil e o que dizia respeito às aprendizagens e ao currículo escolar.

Efectivamente, alguns dos jovens realçaram e deram voz à sua vida *stressante* e aos cansaços escolares sublinhando que, «eu tenho vida para além da escola» [GD4,11°C], ou que, em casa, «(...) a vontade é de sentar no sofá e ficar ali assim especado a olhar para a televisão» [GD2,11°C], ou ainda, reconheceram que «(...) quando nós precisamos de fazer alguma coisa é perder tempo, agora, quando não precisamos, é tão bom ficar assim parado! (...) às vezes, é preciso!» [GD4,11°C], ou ainda mesmo, «(...) às vezes, estou a estudar e paro um bocadinho e quando olho para as horas já parei para aí 10 minutos ou mais, a pensar em sei lá o quê!» [GD4,11°C].

Assim, dentro desta simbiose onde parecia diluir-se a dualidade destes dois espaços, a vida juvenil parecia encerrar em si mesma tudo o que respeitava a um *modus vivendi* particular, disseminado pelo mundo pessoal e familiar, pelo mundo da vida vivida, fruída e esgotada em companhia dos amigos que se confundiam, por vezes, com os colegas de turma e/ou de escola e onde estavam compreendidas as dimensões ligadas à afectividade, à diversão, ao convívio, às festas, às subjectividades dos diferentes grupos e culturas juvenis em presença.



Ao espaço escolar era atribuída uma ênfase enorme, a escola surgia sempre como um lugar onde viviam a vida e «um local de interesse», daí que alguns afirmassem adorar vir para a escola não pelas aulas, mas «porque na escola estamos com os amigos» e mais facilmente encontravam outras pessoas podendo passar melhor alguns momentos livres em sua companhia, até porque em casa estariam sozinhos. Outros realçavam que o que aprendiam na escola

«(...) não é só com os adultos, nós também aprendemos muito uns com os outros. Muitas vezes temos conversas sobre o mundo, sobre tudo o que aprendemos com nós mesmos. Os nossos erros e isso tudo, erramos e aprendemos a não voltar a cair no mesmo erro» [GD10,10°C].

«Acho que estamos numa idade em que precisamos de conversar muito e de compreender tudo o que se passa à nossa volta» [GD10,10°C].

E, assim, durante o tempo que dispunham entre os tempos lectivos para descansar e relaxar em companhia dos seus amigos/colegas, alguns diziam esquecer certos problemas que atravessavam a sociedade em que viviam, embora isso não significasse que não lhes dessem atenção e não reflectissem sobre o que se passava à sua volta, mas porque sentiam a necessidade premente de se abstrair deles nesses momentos de pausa que preferiam dedicar às vivências juvenis onde cabiam as emoções próprias da idade, aspecto que um dos jovens presentes afluou, quando falavam uns com os outros, por exemplo, «(...) daquela rapariga bonita que está ali a passar» [GD1,11°C].

Assim, para alguns deles, este *lado invisível da escola*, o tempo passado e vivido com os amigos/colegas nos intervalos das aulas, o lado das relações humanas parecia ocupado por alguns aspectos mais triviais e simples ora relacionadas com o futebol ora com as raparigas bonitas que iam desfilando. Mas, no caso delas, esse lado escondido da escola passava pela insistência em não confundir e em deixar clara a distinção que faziam entre o que eram os amigos e o que eram os colegas «amigos são uma coisa, os colegas são outra» [GD10,10°C], até porque as temáticas abordadas com uns ou com outros eram diferentes: «(...) uma coisa são os teus colegas, outra coisa são os teus amigos e eu só falo dos meus problemas com os meus amigos e com os meus amigos não tenho problema em falar dos meus problemas» [GD2,11°C]. Alguns desses tempos (intervalos, *furos*) repartidos pelas manhãs e/ou tardes do respectivo horário semanal eram ocupados com assuntos de diferentes matizes, mas de onde sobressaíam, com nitidez, perspectivas ligadas aos afectos e às relações entre pares.

O espaço escolar relativo aos limites geográficos da escola parecia assumir, assim, um carácter de forte utilidade. Se por um lado, permitia a efectivação de dimensões coloridas de liberdade, de socialização, de convívio extraordinariamente importantes para se efectuar a descompressão do *stress* associado à sala de aula e, por breves ou longos momentos, usufruir e fruir de tempos disponíveis para o lazer, ocupados, às vezes, a «dizer mal dos professores», por outro, proporcionava aos jovens a possibilidade e a oportunidade de alguns se abrirem confidenciando angústias – «eu ando *stressada*» – e dilemas pessoais e familiares, revelando os seus segredos e, sobretudo, de aprenderem muito com os seus amigos/colegas acerca de diversas questões que interessavam à sua vida social juvenil. E, esses tempos de ócio poderiam ser ocupados de diferentes maneiras:

- Como é que correu o jogo no domingo, o que é que aconteceu, o que é que não aconteceu, quem é que apitou. (...)

- (...) quando é que vais ter o teste? – Ah, vou ter dia *xis*. E eu aí assim: - Vou ter depois de ti, por isso tu vais ajudar, fazes o teste e tentas dar-me umas dicas daquilo que saiu no teste» [GD1,11°C].

O desporto praticado, por exemplo, de acordo com os objectivos estabelecidos pelo *Clube Desportivo da Escola*, congregava vários jovens e estimulava a prática desportiva nos recintos escolares ou fora deles, e isso parecia agradar aos jovens ajudando-os a descansar da actividade intelectual e a restabelecer o ânimo, a tal ponto que, uma jovem praticante do *Clube de Voleibol* afirmava ser difícil viver sem essa prática desportiva, porque «(...) quem me tira o voleibol tira-me tudo. (...) porque chego lá e não me lembro dos problemas» [GD3,11°C].



Aliás, como nos esclareceram alguns, no meio das suas preocupações e rotinas escolares, conseguiam reservar espaços para desenvolver algumas actividades de lazer que podiam passar pela prática do escutismo e daquelas modalidades desportivas, porque estavam convencidos de que ajudava a equilibrar o estado emocional descompensado por causa da pressão avaliativa e a preencher a vida social que diziam não ter:

«Eu, pelo menos, eu gosto de ir ao treino (...) abstraio-me dos testes, eu, por exemplo, hoje não era para ir ao treino, mas a treinadora lá me convenceu a ir ao treino. Não era por uma hora e meia que eu vou perder tudo e vou tirar nega a metade. E eu vou ao treino e abstraio-me, esqueço um bocado a época dos testes, depois chego a casa com outra vontade de fazer as coisas, ao menos abstraio-me. (...) O treino dá-nos o que a escola nos tira!» [GD6,11°C].

Por outro lado, principalmente o final da semana e as férias, diziam ser aproveitados (porque a vida não se resumia só aos livros, como alguns grupos de jovens explicitaram) para viver a vida, para sair com os(as) amigos(as), com os(as) namorados(as), para ir ao futebol, à discoteca, embora, por exemplo, algumas jovens confessassem não sair à noite sem ser em companhia dos pais e outros reconhecessem encontrar na leitura, no computador, na *internet* boas hipóteses de se distraírem quando optavam por ficar em casa. Outros, ainda, traduziam o desejo de preservar e de reforçar os laços que os uniam aos seus familiares e apreciavam as férias passadas com a família.

Se bem que, no que dizia respeito às aprendizagens, à vida escolar, encontrámos uma dimensão que nos chamou a atenção e que designámos pela *escola das aulas, a escola dos (des)encontros*. Por ventura a mais dilemática e, paradoxalmente, a mais importante para concretizar as expectativas de um futuro próspero e risonho, recorrentemente, referenciado e desejado pela maioria destes estudantes.

Nessa dimensão incluímos as alterações produzidas relativamente à duração do tempo lectivo de cada unidade de aula (que passou de 50 para 90 minutos), ou seja, o tempo (ou a ausência de tempo) assumia uma importância considerável passando a conviver e a fazer parte integrante dos novos dilemas estudantis, a tal ponto que acabaram por o eleger como referência substantiva durante o decurso do trabalho de campo. As críticas sublinhavam os aspectos negativos dessa alteração, que parecia ser capaz de interferir na capacidade de atenção, de vontade e de motivação dos jovens alunos durante o decurso efectivo das aulas. Aliás, de um modo geral, consideravam esta alteração «aborrecida», «chata», propícia a uma maior desconcentração, embora, alguns admitissem a hipótese de se sentirem bem e não darem pelo tempo passar quando gostavam das disciplinas:

«(...) Eu sempre fui contra essas aulas acho que se uma pessoa em 50 minutos não consegue estar completamente concentrado, como é que numa de 90 vai conseguir?» [GD5,11°C].

As jovens do 11º ano do Curso Tecnológico que deixaram bem evidente as contrariedades que diziam sentir quanto à nova divisão dos tempos lectivos, sobretudo, nas aulas «daqueles *stores* mesmo chatos»:

«(...) é muito tempo dentro de uma sala, acabo por ficar desesperada, quero vir cá para fora e nunca mais chega a tocar (...) Ui, nós parecemos que morremos lá dentro!» [GD2, 11°C].

Aliás, a opinião de alguns intervenientes do grupo do 10º ano seguiu a mesma linha crítica aproximando-se da dos seus colegas mais velhos, nomeadamente, no que respeita à dificuldade em conseguir estar atento durante tanto tempo seguido:

«(...) é um bocado seco. (...) nos 45 minutos até conseguimos estar atentos mas nos outros 45 já é impossível. Porque estar 90 minutos enfiados dentro de uma sala a ouvir o que aquele professor diz e temos que concordar (...), acho que é um bocado impossível» [GD6,10°C].

Acrescente-se a essa notória tendência para a rejeição das aulas de 90 minutos, outro aspecto interessante que cruzaria essa mudança com a formação de professores:





«Não é bem contra as aulas de 90 minutos, é mais se calhar os professores haviam de ter uma formação, se calhar, outra para saberem dinamizar uma aula de 90 minutos. E não chegar a uma aula de 90 minutos e meninos vamos ler isto e meninos vamos escrever isto e meninos aqui e acolá. Assim, não dá!» [GD6,10°C].

Mas, era o tempo ou a passagem vertiginosa desse mesmo tempo que assumia nos discursos uma forte densidade, nomeadamente, pela necessidade sentida e pela dificuldade em gerir o tempo diário, dedicado aos trabalhos de casa, ao estudo de todas as matérias, ou melhor, daquelas em que mais se precisava de subir as classificações para manter as médias e as expectativas. Por vezes, ainda assim, parecia que o tempo passava demasiadamente depressa, por exemplo, «nós vimos de manhã, passado um bocado já estamos a sair da escola» [GD8,10°C]. Assim, constatando esta súbita passagem do tempo lectivo e do tempo não lectivo, outros desabafavam:

«(...) nós agora nestes últimos tempos, para além de termos muitos testes, temos muitos trabalhos de casa e trabalhos adicionais, relatórios. Ainda hoje, depois de termos acabado de fazer o teste de (...), que vão ser 90 minutos, vamos ter que fazer um relatório para entregar e que também vai contar quase tanto como o teste» [GD6,11°C].

«Eu como e faço depois os trabalhos de casa» [GD1, 11° CTECNADM].

Por outro lado, até o tempo de férias, como aliás tinham dito, um tempo mais propício ao lazer e à vida juvenil, parecia afectado pela pressão exercida com a realização dos trabalhos de casa e de outras actividades a eles associadas:

«(...) Ainda tivemos de fazer o trabalho de casa de (...) que era fazer um resumo, depois ainda tivemos de fazer uma biografia para (...). Eu passei as férias todas em casa e os dias que passei tinha sempre alguma coisa para fazer» [GD13, 11°C].

Conscientes de que a vida escolar acabava, também, por ser esgotada no imenso trabalho que tinham de fazer para além dos tempos lectivos, facto que parecia ir asfixiando o lado juvenil da vida. No entanto, uma jovem assumia e reiterava a importância da sua vida pessoal:

«(...) eu tenho mais coisas para fazer. Eu tenho a minha vida para viver. A minha vida não é só os livros. E o que eu não posso é passar os dias só a estudar. Como, por exemplo, os meus pais, a vida deles não é só trabalho, a minha também não é só estudar, não é?» [GD3, 11° CTECNADM].

Por vezes, essas «coisas» eram traduzidas na ajuda doméstica, preciosa para as mães, sobretudo, quando se era a filha mais velha e se tinha muitos irmãos.

Em síntese, alguns desses (des)encontros e dilemas de que falámos pareciam ser capazes de interferir de forma mais negativa que positiva no processo de ensino/aprendizagem dos jovens alunos. No entanto, a simbiose existente entre o jovem e o aluno foi recorrentemente observada ao longo dos discursos proferidos pelos diferentes intervenientes que evidenciaram a necessidade da procura e da realização da vida juvenil dentro e fora dos espaços escolares.

### **3. Experiência social e escolar e acção estratégica**

Alguns jovens alunos, independentemente do curso em que estavam matriculados (Geral ou Tecnológico), tiveram oportunidade de desenvolver as suas perspectivas e reflexões ora acentuando expectativas pessoais acerca da problemática do mercado de trabalho (emprego, desemprego, de saídas profissionais) ora equacionando questões directamente relacionadas com o currículo escolar e com a avaliação (assumindo esta última um papel preponderante) ora ainda, com a hipótese muito acarinhada de prosseguir os estudos num futuro próximo porque, como um dos estudantes sublinhou, «sem um curso superior não faço nada na vida» [GD2,11°C].



Deste modo, relativamente à primeira destas perspectivas, o mercado de trabalho e apesar de muitos parecerem sensíveis e concordarem com a relevância que ainda pode ter, num futuro próximo, a obtenção de um curso superior, alguns dos estudantes que enveredaram por uma área de estudos do Curso Tecnológico fizeram-no, na óptica de alguns colegas do Curso Geral, porque aquele «tem mais disciplinas técnicas» e parecia oferecer maiores possibilidades de inserção, a médio prazo, na vida activa. No entanto, alguns jovens alunos inscritos no Curso Tecnológico tiveram ocasião de admitir possuir baixas expectativas quanto ao seu futuro escolar desenvolvendo com a escola uma relação de ambiguidades e de incertezas, interrogando-se sobre a (im)possibilidade de no final do secundário continuarem a estudar. Pois, como foi exemplificado:

«Oh, a minha prima esteve tantos anos a estudar para bancária e agora trabalha numa fábrica... no escritório, mas esteve a estudar para bancária tantos anos... que era aquilo que queria (...) Ela fez o curso, não arranhou emprego. (...) andou tantos anos a chatear-se com aquilo e agora trabalha... se tivesse o 9º ano trabalha na mesma» [GD3,11ºCTECNADM].

Deste modo, pareciam (re)equacionar a formação escolar à luz da desvalorização dos diplomas que, paradoxalmente, alguns pareciam entender e aceitar, quando afirmaram: «Até pode ter o diploma e não saber nada daquilo. Por outro lado, as questões relacionadas com a vida adulta pareciam estar, directamente, identificadas com o mundo do trabalho diversificado, doméstico e precário:

«Não há trabalhos para todos cá em Portugal e muitos vão para o estrangeiro por causa disso» [GD2,11ºCTECNADM].

Mas, no entanto, um mundo capaz de vir a propiciar a realização dos seus desejos e sonhos que passavam, quase sempre, pela construção de uma vida própria e economicamente independente da sua família: «(...) e depois quando ganharmos, formos para um trabalho, entramos no mundo do trabalho, vai ser uma vida de adulto(...)» [GD2,11ºCG].

Se, por um lado, estas incertezas pareciam nascer da constatação de que estavam perante um mundo laboral instável e precário, por outro, também, pareciam reforçar a ideia generalizada de que formação escolar poderia favorecer a igualdade de acesso ao mercado de trabalho. Tal como referiu um jovem que frequentava o Curso Geral,

«Para nós arranjarmos agora um emprego para sermos, pronto, para arranjarmos quase imediatamente um emprego ou somos os melhores ou temos muita formação» [GD3,11ºCG].

Assim, reparámos que a maioria reafirmava e defendia que o currículo escolar e, sobretudo a certificação de Ensino Secundário continuavam a ser importantes «para o nosso futuro (...) para nós podermos ser um dia algo e o orgulho dos nossos pais» [GD1,10ºCG]. Essencialmente, como esclareceram, mostravam-se persuadidos e optimistas de que o Ensino Secundário lhes permitiria abrir novos horizontes para a realização de «um sonho que seja assim mais profissional» [GD1,10ºCG].

Sendo assim, a avaliação e o prosseguimento de estudos, nitidamente relacionados com a concretização das expectativas destes jovens pareciam estar em conexão com as incertezas face ao sucesso nos exames nacionais e, de forma menos explícita com a avaliação interna e com a implementação do currículo escolar.

Ora, estas incertezas levavam alguns jovens e/ou as suas famílias a tomarem iniciativas relativas às escolhas escolares no Ensino Secundário, ou seja, optando pela frequência de uma escola de Ensino Privado, sobretudo, nos últimos anos de escolaridade a fim de manter as suas mais altas expectativas. Facto que, por intermédio destes jovens alunos, foi esclarecendo o carácter obsessivo que revestia as lógicas familiares para a obtenção de médias que possibilitasse o acesso ao Ensino Superior, particularmente, no que dizia respeito a determinados cursos. Repare-se no diálogo travado entre alguns colegas do 11º ano do Curso Geral:

« - (...) o meu pai sugeriu a ideia de a gente ir para o externato, por ele se calhar não se importava. Os nossos pais, costuma-se dizer, querem o bem para os filhos. (...)



- Por exemplo, se for uma escola em que seja só assim *gambinos*, só façam asneiras e que se saiba que se envolvem assim com drogas, acho que os pais têm um bocado de receio de porem os filhos a conviver assim nesse ambiente» [GD2,11°C].

Deste modo, ficámos com a impressão de que os últimos anos de escolarização de nível secundário para alguns acabavam por ser vividos numa oscilação permanente e ansiosa entre dilemas e contradições, avanços e recuos quanto ao prosseguimento de estudos e escolha de cursos:

«(...) agora é fisioterapia porque não tenho média para mais. (...) também, quer dizer, queria ser médica, não posso, queria... depois dentista ou assim» [GD5,10°C].

No meio destas indecisões em que se encontravam, alguns sugeriram, prudentemente, refrear as suas expectativas em relação ao prosseguimento de estudos no Ensino Superior e ao curso a seguir e esperar pelo final do Ensino Secundário para tomar decisões quanto ao futuro: «Eu chegando ao fim do secundário, analisando a minha média, é que vou decidir o curso» [GD1,11°C]. Outros ponderavam as suas possibilidades reais e jogavam com um ou mais cursos em que poderiam inscrever-se:

«(...) tenho duas expectativas, é assim, só que eu também estou a jogar um bocado com... quando posso arranjar esse curso, onde posso tirar, as médias, andar a jogar um bocado com os dois cursos» [GD1,11°C].

O conhecimento real das lógicas que tinham de dominar e das dificuldades que os esperavam no final do secundário estavam para estes jovens, inevitavelmente, relacionados com a obsessão pelas notas quer na avaliação interna (que teria de ser suficientemente alta e segura e que obrigaria a «tirar um 18 este ano»), quer numa óptima avaliação conseguida nos exames nacionais. Certos estudantes, como pretendeu realçar o nosso estudo, na linha de outros (Dubet, 1991; Ballion, 1998; Abrantes, 2003; Vieira, 2003) sabiam e algumas famílias (em particular as mães pertencentes a meios sociais mais desfavorecidos) não esqueciam de lembrar, que a escola representava para eles um *ofício*, um lugar para trabalhar, cujas regras implícitas deveriam conhecer previamente para assegurar o sucesso escolar e construir um projecto de futuro com êxito (cf. Perrenoud, 1995:62). Facto que, ainda, com mais notoriedade as redes de sociabilidade e as famílias de meios sociais mais favorecidos costumavam referenciar, pois que, em virtude de um *habitus* de classe e de um *capital cultural* poderiam os seus filhos, à semelhança dos *herdeiros*, construir um sentido para as aprendizagens que não se comparava àquele dos filhos das classes mais desfavorecidas.

Como dizíamos, o nosso estudo acabou por sublinhar uma tendência que tem vindo a acentuar-se na última década relativa à preocupação familiar, sobretudo, no que dizia respeito aos filhos da «nova classe média» quanto à escolha da melhor escola (que os *rankings* de escola publicados pelos *media* publicitavam) e às classificações quando o que estava em jogo tinha a ver com o acesso ao Ensino Superior e a frequência de cursos muito privilegiados socialmente (por exemplo, medicina). Embora, neste caso concreto, pudéssemos inferir que alguns dos jovens alunos do Curso Geral se tinham mostrado pouco disponíveis para aceitar as opções familiares por uma escola de Ensino Privado, preferindo continuar a acompanhar os colegas e/ou amigos, companheiros de há longa data, enveredando pela frequência do Ensino Secundário numa escola de Ensino Público, mesmo sabendo que poderiam não conseguir atingir a média desejada e necessária para o curso de medicina que pretendiam seguir.

Em síntese, estas singularidades juvenis acabaram por realçar uma singularidade resistente à adopção de estratégias familiares relativas ao seu percurso escolar e um afastamento de alguns apelos da competição e de certos mecanismos de mercado e de *quase-mercado* na educação. Portanto e neste caso específico, poderemos concluir que as atitudes assumidas por alguns desses jovens, sobretudo os que pertenciam a uma nova elite saída da «nova classe média» abriram caminho a um perfil juvenil *híbrido* que foge ao, supostamente, pré-definido e que preferiu romper e opor-se às opções relativas à escolha do estabelecimento escolar pela família, acabando por ganhar a luta travada contra a vontade dos seus pais, apoiando-se no facto de que a escola pública que frequentavam tinha boas instalações, bom ambiente e bons professores.



## Bibliografia

- ABRANTES, Pedro (2003), *Os Sentidos da Escola. Identidades Juvenis e Dinâmicas de Escolaridade*, Oeiras, Celta.
- BALLION, Robert (1998), *La Démocratie au Lycée*. Issy-les-Moulineaux, ESF, 2ª ed..
- CALLEJO, Javier (2001), *El Grupo de Discusión: Introducción a una Práctica de Investigación*, Barcelona, Ariel.
- DUBET, François (1991), *Les Lycéens*, Paris, Seuil.
- FABRA, Maria Lluïsa et al., (2001), *Hablar y Escuchar*, Barcelona, Paidós.
- HIERNAUX, Jean-Pierre (1997), "Análise estrutural de conteúdos e modelos culturais: aplicação a materiais volumosos", em Luc Albarello e tal., *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*, Lisboa, Gradiva, pp. 156-202.
- ORTEGA, Magdalena (2005), *El Grupo de Discusión. Una Herramienta para la Investigación Cualitativa*, Barcelona, Laertes.
- PERRENOUD, Philippe (1995), *Ofício de Aluno e Sentido do Trabalho Escolar*, Porto, Porto Editora.
- VIEIRA, Mª Manuel (2003), "Famílias e escola: Processos de construção da democratização escolar", em Mª Manuel Vieira et al., (eds.), *Democratização Escolar: Intenções e Apropriações*, Lisboa, Centro de Investigação em Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, pp. 75-103.