

JOVENS EM PORTUGAL DISCUTEM EDUCAÇÃO E OS *RANKINGS* DAS ESCOLAS *YOUNG ADULTS IN PORTUGAL DISCUSS EDUCATION AND SCHOOL RANKINGS*

Eunice MACEDO¹

Helena Costa ARAÚJO²

RESUMO: Este artigo parte de uma pesquisa sobre cidadanias jovens. Foca alunos do último ano do ensino secundário de uma escola de desempenho médio nos rankings das escolas, em Portugal. A preocupação fundamental são os limites ao exercício de cidadania pelas pessoas jovens, as quais não são suficientemente ouvidas acerca de questões amplas e mais restritas que podem afetar as suas vidas. Com base na discussão teórica da *cidadania* e da *voz*, argumentamos que as pessoas jovens têm contributos importantes para dizer e têm direito a ser ouvidas como forma de reconhecimento da sua cidadania. Afirmamos a necessidade de (re)conceitualizar a cidadania educacional através da reconfiguração e fragmentação do *sujeito* em torno das diversas *vozes* presentes na escola. Para ilustrar o potencial reflexivo de jovens, raparigas e rapazes, apresentamos algumas das suas perspetivas acerca da educação e dos rankings das escolas, bem como algumas das suas reclamações de cidadania através da mudança educacional.

PALAVRAS-CHAVE: cidadania educacional; voz; educação; rankings das escolas.

INTRODUÇÃO

Este artigo baseia-se numa pesquisa sobre cidadania de jovens adultos. Está em foco um grupo de jovens raparigas e rapazes de 17 anos, que foram ouvidos numa fase exploratória, numa escola situada na Região Centro de Portugal, ocupando uma posição intermédia nos *rankings*³ das escolas (2009). A preocupação principal é a cidadania limitada das pessoas jovens, que não são suficientemente ouvidas sobre assuntos amplos e mais restritos que podem afetar as suas vidas. Com base na discussão teórica da *cidadania* e da *voz* jovem, argumentamos que as pessoas jovens devem ser ouvidas e tidas em conta, como modo de reconhecimento da sua cidadania. Afirmamos, portanto, a necessidade de (re)conceitualizar a cidadania educacional através do reconhecimento da *reconfiguração* e da *fragmentação* do *sujeito*, em torno das diversas *vozes* presentes na escola. Ilustrando o potencial reflexivo das pessoas jovens, apresentamos alguns dos seus pontos de vista sobre educação e os *rankings* das escolas secundárias, bem como as suas reivindicações de cidadania através da mudança educacional.

¹ Professora da Universidade do Porto, Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Porto, Distrito do Porto, Portugal. E-mail: eunicemacedo_58@hotmail.com

² Professora da Universidade do Porto, Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Porto, Distrito do Porto, Portugal. E-mail: hcaraujo@mail.telepac.pt

³ Os rankings constituem medidas de escalonamento das escolas, com base nas notas dos alunos. Têm vindo a ser produzidos pelos *media* que têm vindo a complexificar este instrumento ao longo dos anos pela introdução de alguns critérios.

Em Portugal, um maior foco na cidadania das pessoas jovens tem sido introduzido, em anos recentes, na agenda educacional em perspectivas diferentes e por diversos atores sociais, como decisores políticos e docentes (ARAÚJO, 2008) pela forma como experienciam um sistema educacional em que as formas de cidadania podem estar em conflito. A concetualização de Basil Bernstein (1996) dos *direitos democráticos pedagógicos - realização de si, inclusão e participação* fornece dados úteis para esta discussão já que teoriza direitos na escola que assegurem às pessoas jovens a possibilidade de: i) desenvolverem as suas capacidades intensa e extensamente ii) desenvolverem um sentido de pertença e de reconhecimento *pela e na* cultura escolar, e iii) participarem como parceiras cruciais na vida escolar.

Algumas perspectivas sobre cidadanias jovens ainda tendem a enfatizar o seu carácter de *procuração* (JONES; WALLACE, 1992), na medida em que assumem que estas - como seres dependentes - derivam os seus direitos e benefícios de seus pais. Tal paradigma de *cidadania dependente* (ARNOT; DILLABOUGH, 2003) tende a mitigar as dimensões cruciais de *auto-narração, participação, tomada de decisão e controlo da ação* (MACEDO, 2009), que podem ser inferidas do trabalho bernsteiniano. Neste sentido, essa conceção de dependência, assente em princípios de dominação e de subordinação, pode ser vista como subjacente ao *lado exclutor da cidadania* (LISTER, 1997, 2007).

No que se refere à educação, a localização das pessoas jovens como cidadãs dependentes tem legitimado o uso da *educação bancária* (FREIRE, 1999), já que *os alunos* têm sido representados (e às vezes ainda são) como meros recetáculos cujo *déficit* de saber deve ser compensado por meio da socialização educacional. Há muito tempo que a pedagogia crítica tem vindo a desocultar esta abordagem, abrindo caminho a perspectivas sociológicas que colocam as pessoas jovens no centro de escolaridade como *sujeitos, atores e objetos* da educação. Tal discurso em educação é estabelecido à luz duma “transformação mais global da ‘linguagem sociológica’ cada vez mais preocupada com os actores sociais e os processos da sua socialização e construção social” (CORREIA, 1998, p. 112). Isso implica a necessidade de discutir a colocação das pessoas jovens como seres que aprendem o *ofício do aluno* (PERRENOUD, 1995), respeitante às rotinas, conteúdos e outros requisitos escolares. Além disso, esta *nova* abordagem promove a passagem da *objetização* dos alunos como recetores passivos de conhecimento acabado, para uma noção de posicionamento auto-ativa. Nesta última perspectiva, as pessoas jovens são vistas como sendo capazes de tomar parte na construção de conhecimentos significativos, bem como de participar na formação e transformação da cultura escolar. Este movimento prefigura a *subjetização* dos/as *cidadãos/as aprendentes* (ARNOT, 2009).

A reconfiguração do sujeito da cidadania através da sua fragmentação em *cidadãos/as aprendentes* pode ser vista como assente em dois pilares fundamentais. O primeiro refuta a noção de *juventude* como entidade abstrata e defende a sua construção como *coletivo heterogéneo* (YOUNG, 1997; 2002). Iris Young tem utilizado este conceito para argumentar contra o uso do termo generalizador *mulher* porque, como a autora afirma, oculta as

particularidades e especificidades das mulheres. Tal noção é útil para os nossos propósitos pois permite a afirmação das diferenças intra-categoriais das pessoas jovens. Ajuda a enfatizar que estas são posicionadas em diversas localizações estruturais, combinadas de diferentes formas, apropriadas e ressignificadas por cada jovem. Assim, mesmo que as pessoas jovens partilhem certas experiências e estejam inseridas em práticas sociais semelhantes, constituem seres heterogêneos e diversificados no interior do próprio grupo. O segundo pilar, que reforça o primeiro, diz respeito à diferença. Assenta numa *tipologia da diferença* proposta por Stoer e Magalhães (2005), que estabelecem quatro modelos de diferença: etnocêntrica, tolerante, generosa e relacional. Esta formulação é relevante para esta pesquisa, uma vez que ajuda a esclarecer o nosso ponto de vista acerca dos/as *cidadãos aprendentes*. Como os autores explicitam, a visão etnocêntrica afirma a diferença do outro em termos da sua falta de desenvolvimento cognitivo cultural: os *outros* são comparados com um sujeito normativo (branco, classe média masculino, cristão, culto, cosmopolita, organizado pelo Estado). A visão de tolerância afirma a diferença de um outro imperfeito, mas admite a sua legitimidade para ser tolerado (na sua imperfeição). Num enquadramento de generosidade, a diferença do outro é vista como um problema social e é feito apelo a um sentimento de culpa e responsabilidade. Nenhum desses pontos de vista pode acolher a cidadania como a vemos. Opostamente, o modelo relacional, que os autores também discutem, assume que *a diferença somos nós*. Neste quadro, a diferença é vista como incomensurável: o outro é diferente e nós também somos diferentes. A diferença existe na relação entre diferentes e, como resultado, uma ação unilateral sobre *o outro* não é aceitável (STOER; MAGALHÃES, 2005).

Com base nestes dois pilares, a reconfiguração e fragmentação dos/as *cidadãos/as aprendentes* leva à substituição, nesta pesquisa, da expressão *juventude* - frequentemente usada para referir uma categoria social abstrata - pela expressão *peças jovens*, que reivindica reconhecimento e o direito a ser ouvidos/as (BERNSTEIN, 1996). Assim, o reconhecimento da heterogeneidade e da diferença das pessoas jovens, com base nestas perspectivas, implica ouvir as pessoas jovens nas formas em que se expressam, valorizando a auto-narração e abrindo espaço para formas mais horizontais de comunicação.

Tais princípios parecem ter enraizado o *movimento pela voz do aluno* (FLUTTER; RUDDUCK, 2004), que ganhou forma em educação nas últimas décadas, particularmente no Reino Unido, e que tem orientado os processos de consulta nas escolas. Este movimento baseia-se no impulso originado pela Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança (ONU, ACDH 1989), como marco para a mudança na cidadania das pessoas jovens, construído com base numa ética de direitos humanos universais. Numa escala global e apoiada no cumprimento dos seus princípios por cada país signatário, a Convenção formulou a *cidadania* jovem como forma de identidade ativa sustentada no auto-empoderamento, conhecimento e proteção dos seus direitos de cidadania, incluindo o direito de expressão de pontos de vista e a participação nas decisões que afetam as suas vidas. Embora incorporando as pessoas jovens como crianças, ocultando as suas especificidades, a Convenção construiu

claramente as crianças como grupo social distinto do mundo adulto, constituindo assim um documento importante para o seu reconhecimento, já que “pela primeira vez, articula o direito das crianças a terem uma palavra a dizer em assuntos que as afetam, e a que as [...] [suas] opiniões sejam tidas em conta” (STASIULIS, 2002, p. 508). Esta declaração política de direitos de cidadania contribuiu para um desvio na atenção social e académica para a experiência efetiva das pessoas jovens como cidadãs, contrariamente ao foco tradicional na sua localização futura como cidadãs adultas.

Os processos de consulta a jovens têm vindo a tornar-se mais comuns, no interior desta lógica de racionalidade, expressando uma preocupação e uma visão diferente de crianças e pessoas jovens, quer i) visem a compreensão das perspetivas de estudantes sobre condições para a aprendizagem, na sala de aula (ARNOT; REAY, 2004); ii) questionem as implicações da escuta de estudantes para melhorar o ensino (PEDDER; MCINTYRE, 2004), ou iii) se centrem na construção de feminilidades e masculinidades nas escolas e analisem a desafetação da escola e o abandono escolar (FONSECA, 2009).

Diversas ideologias e discursos políticos podem estar na base dos processos de consulta. Portanto, é importante compreender os pressupostos e os valores que estão subjacentes e são legitimados por estes processos, bem como a ordem social onde estes são incorporados (FAIRCLOUGH, 2006), a fim de compreender os diferentes significados que *voz* pode assumir. Por exemplo, Ball (2003) e Arnot (2006) discutem o *uso neoliberal da voz* no interior dum modelo suportado na mercantilização da educação; os estudos na linha sociológica bersteiniana têm assumido *voz* como forma de escolha democrática e como ferramenta poderosa para a mudança educacional e da escola. Já a pedagogia crítica e os estudos da tradição feminista tendem a usar *voz* como meio para a emancipação das minorias, em termos de classe ou de género, respectivamente.

Este artigo, preocupado com os limites da cidadania e da voz das pessoas jovens em torno de assuntos que podem afetar as suas vidas, tem em conta o quadro de reconfiguração educacional, económica e social. Assume como objetivo reconhecer as formas como as pessoas jovens - enquanto atores da construção da sua cidadania - interpretam, apropriam e exploram os possíveis constrangimentos e janelas de oportunidade trazidos pelo contexto atual. Após explicitarmos o método de pesquisa e fazermos uma breve caracterização das pessoas participantes, para ilustrar o seu potencial reflexivo e as suas reclamações de cidadania, apresentamos algumas das suas perspetivas sobre educação e os *rankings* das escolas como assuntos com centralidade social atual, em Portugal.

O MÉTODO E AS PESSOAS PARTICIPANTES

O processo de consulta assentou na discussão focalizada em grupo, como *método contextual* (WILKINSON, 2004) pejado de complexidade que enfatiza o processo de

recolha de dados. Fazendo recurso à escuta e à participação, à flexibilidade e à abertura comunicacional, este método assenta no baixo grau de hierarquização entre participantes (MACEDO, 2009). Além disso, conta com o grupo para explorar o conhecimento social e cultural e construir significados através da interação (TONKISS, 2006). Tendo como pilares a comunicação e a deliberação coletiva informal, parece ser este o método mais adequado para sustentar a abordagem teórica e os princípios que norteiam esta pesquisa.

Na sua fase exploratória, que este artigo focaliza, as sessões de discussão foram desenvolvidas com um grupo constituído por seis jovens de 17 anos, cinco dos quais eram raparigas, havendo desde jovens com desempenho regular a jovens com desempenho bom e muito bom. As suas famílias estão localizadas entre o nível socio cultural médio e médio baixo, que foram identificados através do grau de escolarização e da ocupação profissional. Entre as mães, há uma professora do ensino secundário e uma educadora de infância, uma pequena empresária (com o marido num negócio de família), e uma técnica de emprego. Outra mãe está desempregada e trabalha em casa. Três dos pais são engenheiros (um deles está desempregado e um trabalha como consultor de empresa), um é técnico de emprego, e dois são pequenos empresários.

Esta parte do estudo foi desenvolvida numa cidade com cerca de 14.500 habitantes, na região central de Portugal. Trata-se de uma zona semi industrial, semi comercial, onde se encontra agricultura de subsistência. Havendo duas escolas secundárias, a escola que acolheu o estudo é frequentada por uma população maioritariamente branca e de classe média. Tem boas condições físicas e de pessoal e conseguiu uma mobilidade ascendente significativa nos *rankings* escolares, nos últimos anos.

E OS *RANKINGS*? TÓPICOS DE DISCUSSÃO E ALGUNS PRESSUPOSTOS

Embora tomando o ponto de partida da discussão dos *rankings* das escolas e da educação, o que está aqui em jogo é a cidadania educacional das pessoas jovens. Os temas foram escolhidos porque as pessoas jovens participantes experienciam e vivem no mundo educacional e as questões educativas têm sido bastante mediáticas na vida portuguesa atual, sendo que a educação está, mais do que nunca, submetida a escrutínio público. As pessoas jovens foram convidadas a dar as suas opiniões sobre diversos tópicos: as perspetivas de vida política, económica e social, inerentes aos rankings; o que é por estes valorizado e desvalorizado; e as formas como vivenciam a educação e constroem cidadania, na escola secundária.

Os *rankings* das escolas são vistos como inseridos numa modalidade educacional competitiva, em que a responsabilidade do Estado para com as políticas educativas europeias (SANTIAGO *et al.*, 2004) se entrelaça com o seu poder de meta-regulação para intervir ao nível nacional, como parceiro entre outras entidades sociais tradicionalmente exógenas

à educação (BARROSO, 2006). Os *rankings* são produzidos de par com a preocupação avaliativa do sistema educacional, bem como com a busca da excelência acadêmica, num contexto de competitividade entre sistemas de ensino, entre escolas e entre indivíduos. Tal preocupação está interligada tanto com as condições de acesso ao ensino superior como com o reconhecimento de qualificações, ao nível nacional e europeu. Tem assim como pano de fundo a reconfiguração transnacional e nacional e, portanto, insere-se na obrigação de prestação de contas pelo Estado a poderes mais globais.

Em Portugal, os *rankings* das escolas, emanaram do Estado, em 2002, face ao desafio de busca de eficácia e de garantia de qualidade patentes nas orientações europeias (soft law). Desde 2003, a sua elaboração foi transferida para os *media*. Assim, os meios de comunicação, como instituições da sociedade civil externos à educação, têm tido o poder de classificar as escolas em tabelas, fazendo uso de dados não tratados, fornecidos pelo Estado.

As vozes pró-*rankings* têm defendido o direito do público à informação e a escolha parental e as vozes contra-*rankings* têm enfatizado o seu caráter limitado e o impacto negativo sobre o trabalho de escolas, docentes e alunos/as (AMARAL, 2002, SANTIAGO, *et al.*, 2004). Nesta visão, esta tabelação assume o papel de um “organizador social e político do sistema educativo” centrado na competitividade cega (SANTIAGO *et al.*, 2004:45). Este instrumento fornece informações descontextualizadas sobre as escolas e não leva em conta grande conjunto de dimensões endógenas e exógenas, que interagem para a produção de resultados mensuráveis. Embora os *rankings* tenham sido socialmente construídos como ferramenta para a avaliação das escolas e como fazendo parte de um sistema de avaliação educacional, este estudo considera-os uma forma de escalonamento imperfeito que não abrange a complexidade presente na escolarização. Se os seus “objetivos disciplinadores” (*ibid.*) tendem a ter impacto negativo sobre as escolas e na opinião pública, já que enfatizam o produto e desvalorizam o processo de aprendizagem e o desenvolvimento humano na escola, os *rankings* podem ser também interpretados como desafio pelos atores (gestão, docentes e jovens) - posição que pode levar ao reforço de políticas locais de regulação da educação, apoiadas na comunidade.

O QUE TÊM AS PESSOAS JOVENS A DIZER?

A consulta forneceu dados importantes sobre várias dimensões da escolarização e dos *rankings* das escolas que trazem à luz algumas das preocupações sociais e pontos de vista diversos sobre estas questões. Forneceu noções das pessoas jovens sobre a educação e as condições de aprendizagem, ou seja, conceitos de bom aluno e de estudar, do processo de ensino-aprendizagem, estilos docentes e seus impactos nos processos de aprendizagem e nos resultados escolares, bem como a presença de *diferença* na escola e a dificuldade da instituição em lidar com isso. Algumas dessas ideias são compartilhadas de seguida.

EDUCAÇÃO E TENSÕES EDUCATIVAS

ENTRE UMA EDUCAÇÃO CENTRADA NOS RESULTADOS E A AQUISIÇÃO DE CONHECIMENTOS LEGITIMADOS

As narrativas jovens movimentam-se entre a centração da escola nos resultados, por vezes esquecendo o valor do conhecimento, e uma maior responsabilidade jovem face à sua produção, que advém duma maior maturidade.

Carla: Estar bem preparados, chegar aos exames e ter adquirido os conhecimentos necessários... [Ensinar bem] não significa ter as melhores notas, mas irmos para a Universidade com o conhecimento que devemos ter quando terminamos o 12º ano... Hoje em dia a escola não está muito preocupada com preparar-nos para o mercado de trabalho... A preocupação é dar-nos o conhecimento que precisamos, mas realmente isso só é alcançado na universidade.

Roberto: A coisa mais importante não é preparar os alunos para o exame intermédio que eles têm durante o ano [...] é eles chegarem ao final do ano e obterem uma nota excelente no exame...! Até chegarmos ao 10º ano, não estamos muito conscientes, sabemos que precisamos de ter boas notas, que agora conta para a nossa a média, mas realmente não sabemos o que isso significa [...]. No 12º ano, já somos muito mais velhos... acabamos por ter melhores notas [...] as pessoas estão mais maduras e sabem que estas notas são realmente importantes [...].

Carla: “Depois do 10º ano torna-se sério! [...] O nosso futuro é decidido aí [...] Até ao 10º, nós pensamos: Oh! Ainda temos mais dois anos!”

MOTIVAÇÃO E PROCESSOS DE ESTUDO: CONDIÇÕES IMPORTANTES NA APRENDIZAGEM

Neste campo, torna-se fácil identificar a forma como o nível de desempenho escolar influencia as narrativas jovens. Estas movimentam-se entre a legitimação da hierarquia entre docentes e jovens, a assunção da autonomia na aprendizagem escolar e um registo de maior dependência. São estabelecidos limites entre docentes - aqueles que conhecem, e aprendentes - que devem querer saber e ouvir.

Roberto: O processo de aprendizagem não é em sentido único. Tanto o professor tem que estar disponível para ensinar, e ensinar bem, como o aluno tem de estar receptivo ao que o professor tem a dizer. Isso por vezes nem sempre acontece, os alunos não têm motivação para aprender, e o professor também às vezes não tem paciência para ensinar, porque o aluno também não mostra interesse.

Maria: Não é que eu não me esforçasse para os testes, porque o que eu fazia mais era estudar, estudar, estudar para economia. Eu começava a estudar para economia uma semana antes do teste [...] [estudava] da maneira que estudo para os outros, da mesma maneira [...] de vez em quando estou atenta nas aulas. Tem de se ter uma ideia da matéria... fazer resumos [...] resolução de exercícios [...].

Ana: “Eu não sei como estudo! Uso sempre o mesmo método!”

Carla: Eu estudo melhor sozinha, mas... normalmente antes dos testes, nós ligamos uma à outra a perguntar quais são as dúvidas que cada uma tem. E discutimos o assunto e [...] no dia a seguir, se não conseguirmos tirar uma dúvida, perguntamos a outra pessoa [...] tirar conclusões e outras discussões, eu acho que em grupo pode-se conseguir [...] tipo conclusão, em grupo.

ENSINO-APRENDIZAGEM, TRABALHO DE GRUPO E ESSAS COISAS

O nível de desempenho condiciona fortemente as opiniões jovens, no que concerne este tópico, em particular. Enquanto jovens com nível de desempenho mais baixo tendem a confiar nas estratégias de aprendizagem e no apoio do grupo, aprendentes mais independentes e com desempenho mais elevado tendem a confiar mais no ensino debitado pelos docente e na sua própria capacidade de aprender. Evidenciando as tensões entre a lógica do prazer e a lógica estratégica de rentabilização e produção de resultados, neste grupo, as pessoas jovens dividem-se entre aquelas que esperam que a escola seja divertida e as que defendem a transmissão de conhecimento como melhor estratégia para ter boas notas.

Inga: Nós gostamos muito de atividades práticas, atividades lúdicas. É óbvio que há matérias, há teoria que só pode ser dada mesmo a falar, mas determinados conceitos e determinadas matérias podem ser dadas a partir de atividades dinâmicas. E eu acho que este ano há muito mais essa preocupação por parte dos professores.

Susana: “Um aluno aprende mais em aulas mais dinâmicas, com muita interação [...], com mais exemplos, trabalhos em grupo, trocando ideias”.

Carla: Há uma diferença entre nós apreendermos a matéria e as aulas serem divertidas. É óbvio que com o trabalho de grupo e com essas coisas todas, as aulas são muito mais divertidas, mas eu pessoalmente, aprendo muito melhor a matéria com o professor a explicar e eu a tirar apontamentos [...] agora é muito comum os trabalhos de grupo e depois cada grupo ensinar uma matéria [...] eu não aprendo nada com isso e depois nas vésperas dos testes é muito mais difícil estudar essa matéria, porque realmente não foi dada pelo professor que é quem realmente sabe [...] nós não temos a capacidade de aprender a matéria pelo livro, quanto mais, explicá-la depois aos colegas.

Cátia: No 12º, temos uma disciplina que é a área de projeto, que é muito importante e ajuda-nos muito mesmo para o futuro, na cooperação, no espírito de equipa, na colaboração, na aceitação de opiniões, entreajuda; agora, se muitos professores se queixam da falta de tempo para lecionar a matéria vamos estar a perder tempo, entre aspas, a fazer trabalhos de grupo? E não é só isso! Esses trabalhos de grupo pode ser um tema que o professor escolha, que não seja aquele que esteja no programa! Se ele tiver tempo e nos finais de cada período, até, escolher um tema, a globalização ou o desemprego ou qualquer coisa assim, para nós trabalharmos em grupo, eu concordo com isso, agora, serem os alunos a juntar-se em grupo e depois darem a matéria aos outros alunos, eu não concordo.

4. ESTILOS DOCENTES E SEU IMPACTO NOS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM E RESULTADOS JOVENS

As características humanas dos docentes, bem como os seus métodos e estratégias de construção do saber são afirmados, recorrentemente, por jovens com níveis de desempenho distintos como dimensão crucial na escolarização.

Carla: O nosso professor não ensinava [...] Ele chegava à sala, pegava nas folhas, ditava e depois nós ficávamos com aquilo no caderno, ora queríamos, líamos [...] quando perguntavam, ele podia dizer algumas coisas, mas basicamente, ele chegava à sala, ditava, nós acatávamos aquilo, chegávamos a casa, líamos e decorávamos.

Roberto: “Ele não era assim tão mau!”

Susana: “Há professores piores.”

Inga: Acho que um aluno aprende mais se for uma aula mais dinâmica em que se interage mais, dando mais exemplos, fazendo trabalhos de grupo, trocando ideias uns com os outros, do que estar numa sala, sentado com um caderno à frente, com o professor a falar, a falar, e nós a tirarmos apontamentos; se calhar não interiorizamos tanto porque estamos a pensar: ‘Quando é que toca?’, ‘Isto nunca mais acaba!’, ‘Ele nunca mais se cala!’

Maria: O que detesto é um professor que entra na sala a falar e sai a falar. Eu a primeira meia hora consigo sempre estar atenta, esforço-me, sento-me na cadeira a pensar: tenho de interiorizar aquilo que ele está a dizer, mas passado meia hora, já me chego para trás e não consigo ouvir mais nada do que o professor está a dizer! Ele está a falar e eu a abanar a cabeça, nitidamente. Prefiro um professor dinâmico, que me motive durante a aula, a explicar a matéria, que, por exemplo, de meia em meia hora, solte uma piada ou uma gracinha sobre a matéria. Nós estamos ali uma hora e meia a rir do assunto, mas entrar a falar e sair a falar é um bocado [...]. [risos]

ESTUDANTES A ENSINAR OS PROFESSORES... COMO PODE SER?

Apesar de algumas queixas, uma hierarquização ‘natural’ entre docentes e jovens parece informar a visão de alguns jovens sobre educação.

Roberto: Os professores gostam de dizer que não estão cá só para ensinar mas também para aprender, agora, resta saber o que é que nós temos para lhes ensinar! [...] em termos de conhecimento da matéria que o professor está a lecionar, e para o qual tirou uma licenciatura é obvio que nós não vamos ter nada para lhe ensinar. Agora há coisas de cultura geral, da conjuntura até, que nós podemos fazer referência durante a aula e o professor pode apanhar... isso da informática e até a nível da formação acho que o professor pode aprender connosco.

Inga: “Oh! Acho que temos muita coisa a ensinar. É óbvio que não é da matéria ou conhecimento.”

Maria: “Experiências...”

Carla: “Eu acho que não...”

DIFERENÇAS INDIVIDUAIS E DE GRUPO SUA RELAÇÃO COM O DESEMPENHO ESCOLAR

A questão das diferenças individuais e de grupo é percebida como tendo um forte impacto no desempenho escolar. No entanto, os comentários jovens não estão destituídos da reprodução de estereótipos, replicando perceções sociais, por exemplo, sobre os bairros populares ou as diferenças de género. É também acentuada a incapacidade da escola para abrigar as diferenças.

ACENTUANDO AS DIFERENÇAS DE GÉNERO

Carla: As jovens são as que conseguem os melhores resultados! Nós os dois [Carla e Roberto] temos uma certa competitividade nas notas, mas é uma competitividade saudável! Nós gostamos muito um do outro [...] O sentido de organização é inerente ao sexo feminino. É óbvio que existem exceções [...] está cientificamente provado que as jovens têm mais capacidade de

organização. Isso tem muito a ver com a maturidade. As jovens crescem mais rápido do que os rapazes [...] até a nível físico, não é só psicológico, os rapazes acabam por crescer depois. Mas não sei! Também conheço rapazes muito bons alunos que são melhores que as jovens.

Roberto: “Acho que não é uma questão de sexo, essas capacidades dependem mais da personalidade da pessoa, da sua vontade de atingir objetivos, não está de todo ligado a esse aspeto biológico”.

Carla: Eu contra mim falo, porque eu sou muito desorganizada, mas acho que no geral, as jovens são mais organizadas que os rapazes. E não é só isto. Têm mais sentido de obrigação! Elas sabem que, se têm um objectivo e se querem realmente atingi-lo, têm que trabalhar para isso. Os rapazes não! A maioria [...] é: ‘deixa andar’, ‘amanhã’, ‘ainda tenho muito tempo’.

ACOLHENDO (OU NÃO) AS DIFERENÇAS ÉTNICAS E DE “CLASSE” SOCIAL

Emergindo uma visão tolerante do outro como diferente, algumas das pessoas jovens, assumindo o enriquecimento que isso pode trazer e a sua dificuldade em lidar com a diferença, quando ela está próxima, também não concordam com a rejeição da diferença pela cultura escolar dominante.

Susana: Haver várias etnias na escola não é um problema, antes pelo contrário! De uma maneira, nós alunos convivemos com outras culturas acabamos por conviver... Por exemplo, uma pessoa que seja negra, em casa [...] comem outro tipo de coisas, porque [...] tem a ver com a [...] como é que eu hei-de dizer? [...] a cultura. Para nós alunos é uma mais-valia, nós lidarmos com pessoas diferentes. Agora, a nível de *ranking* isso não tem nada a ver, as pessoas não têm melhor nota pela cor ou se têm mais dinheiro no banco ou não, isso não tem nada a ver; mas tem a ver com os problemas familiares [...] Na nossa sociedade não há grande espaço para essas pessoas. Cada vez mais e desde pequeninos somos alertados para a diferença. Mas nós aceitamos a diferença quando ela está lá longe. Quando começam a chegar perto de nós, e mesmo nas escolas, há mais a preocupação de os afastar do que propriamente tentar percebê-los e resolver os problemas deles! Quando numa escola surge um aluno problemático, a solução é expulsá-lo, não é resolver o problema dele. Nem é interessar-se porque é que ele fez aquilo, quais são as circunstâncias dele, quais são os problemas, os pensamentos dele, a solução é expulsá-lo! Não queremos saber se ele lá fora depois se tornará num marginal ainda pior!

Roberto “O que interessa é que cá dentro da escola ele nunca falhe, não desestabilize os rankings.”

COMPORTAMENTOS “DESVIANTES” E CONTEXTO SOCIAL

Incapaz de gerir comportamentos menos ajustados à cultura escolar, resta a exclusão do outro diferente.

Roberto: “Ele tem más notas, ele só desestabiliza a turma, os colegas, então, o que interessa é aniquilá-lo e expulsá-lo da escola.”

Carla: “Há demasiados fatores. Para nós é muito fácil falar, porque estamos de fora! Tendo em conta as condições em que eles vivem, os problemas que eles têm, o grupo de amigos onde eles estão inseridos, é tudo um ciclo que depois faz com que aquela vida para eles faça sentido!”

Roberto: Mais do que os problemas que traz à turma, as pessoas têm um bocado de medo dessa pessoa, porque sabem o que é que ele faz [...] Acho que estávamos no 6º ano, a minha diretora de turma disse que tinha um rapaz novo para a turma que se drogava, que assaltava, que tinha sido expulso de todas as escolas, e eu posso dizer que no dia anterior a ele chegar à escola, eu chorei porque eu tinha medo do rapaz! Eu fugia dele! [...] Ele nunca me fez nenhum mal, antes pelo contrário, ele é uma pessoa excepcional e hoje sei que posso contar com ele. Essas pessoas roubam, fazem crimes e drogam-se porque não têm perspetivas para o futuro [...] não têm confiança em si próprias e no futuro!

LOCALIZAÇÃO DAS ESCOLAS EM RANKINGS

Revelando capacidade de reflexão, as pessoas jovens identificaram não apenas alguns *fatores* que interferem no desempenho jovem nas escolas e a sua consequente alocação nos *rankings*, mas também sublinharam alguns dos impactos que estes têm sobre as escolas. Em oposição ao nosso próprio ponto de vista, os *rankings* foram assumidos como ferramenta que não só posiciona mas avalia escolas, docentes e alunos, no quadro duma hierarquização, por vezes, naturalizada.

Ana: “Quando se fala em *ranking*, fala-se de posições. Nós quando falamos em algo que funciona com posições falamos em três posições: é terceiro, segundo e primeiro...”

Susana: “O *ranking* não avalia só os alunos... agora, mais do que nunca, avaliam-se os professores.”

RANKINGS: ESTABELECENDO FALSAS RELAÇÕES DIRETAS ENTRE QUALIDADE DOCENTE E RESULTADOS JOVENS

Assumindo, frequentemente, uma visão de contextualização do fenómeno educativo no cruzamento duma complexidade de dimensões, as pessoas jovens desviam-se da articulação direta entre o trabalho docente e os resultados escolares.

Carla: Nós estávamos a falar do *ranking* e do resultado dos exames ser um reflexo do trabalho do professor. O nosso exame de economia é o melhor exemplo de que isso está totalmente errado! Nós não tivemos um bom professor [...] O nosso professor não ensinava, e nós tivemos as notas que tivemos, devido não só à facilidade do exame, mas também àquilo que nós estudamos [...] As pessoas pensam que se os alunos têm muito boas notas é porque então os professores devem ser muito bons!!

Vários: “Não! Isso, não é verdade”

Roberto: Há diversos fatores que influenciam os resultados dos alunos [...] um factor, que acho que influencia o ranking das escolas: é a localização. Por exemplo, uma escola que se localiza, num, naqueles bairros mais críticos, chamados bairros sociais, acho que os rankings dessas escolas provavelmente devem ser mais baixos, porque os alunos, [...] não estou a ter um acto discriminatório, mas os alunos que frequentam essas escolas normalmente são, têm, são alunos com problemas familiares [...] e a outros níveis [...] o meio em que os alunos vivem tem influência nas suas notas, obviamente. Esses bairros sociais de que falaram, são bairros

problemáticos a nível de crime. Os adolescentes entram no mundo do crime muito cedo, e isso vai influenciar depois a sua prestação na escola.

Carla: Se calhar para essas escolas onde esse tipo de situações está mais concentrado estão reservados os últimos lugares ou tudo menos os primeiros! Porque os primeiros lugares, além de conseguirem obter bons resultados nos exames e nas médias, ao longo do ano, há todo um conjunto de fatores que é essencial conter!

IMPACTOS DOS RANKINGS SOBRE AS ESCOLAS E AS PESSOAS QUE NELE HABITAM

Neste grupo, pontualmente, torna-se clara a escolha de curso e de escola de acordo com a sua posição nos *rankings*, como instrumento mediático que informa e condiciona a escolha educativa.

Cátia: Estou em Economia... não gosto muito nem de Economia, nem de Matemática [...] Devia ter ido para Línguas e Literaturas ou Sociais e Humanas, só que no meu ano não abriu Línguas e Literaturas, e Sociais e Humanas era na B [outra escola]. Eu não queria ir para a B, vim para Economia e pronto! [...] Eu acho que tinha uma ideia um bocado errada da B e também me aconselharam a vir para aqui porque o *ranking* da A era melhor, diziam que aqui ensinavam melhor, e eu acabei por vir para aqui.

Contrariando alguns estudos e também a nossa perspetiva, algumas jovens também consideram que a classificação da escola nos *rankings* a pode levar a desenvolver uma maior reflexão sobre o que pode melhorar a fim de elevar a sua posição. Desse modo, os *rankings* poderiam levar a uma mudança nos critérios e prioridades das escolas, conduzindo a um foco maior na avaliação formativa e sumativa.

Carla: Dependendo das escolas, há determinados critérios e determinadas prioridades em relação à avaliação. Numas, a prioridade é a média ao longo do ano, e noutras, são os exames, porque pesam na média final, mas não pesam tudo. Um aluno que vá com uma média muito alta, para um exame que até desça qualquer coisa, depois se calhar até consegue entrar na Faculdade mais facilmente do que um que até esteja bem preparado, mas tenha uma média baixa, e que no exame suba muito.

Cátia: É o caso da nossa escola. Acho que na nossa escola há uma grande preocupação com a média dos exames e com o *ranking*, tudo bem que no *ranking* estamos muito bem posicionados, só que ao longo do ano não há uma preocupação com o facto de os alunos tirarem ou não tirarem boas notas!

Carla: Através do ranking, e quanto pior for a classificação no ranking nacional, cada escola vai tendo em conta o que é que deve fazer para melhorar, os pontos sobre os quais podem estar alguns problemas. Poderão vir a ser solucionados no futuro para que a classificação no ranking suba.

DIMENSÕES ENDÓGENAS E EXÓGENAS QUE INTERFEREM NOS RANKINGS DAS ESCOLAS

Para além das diferenças regionais, problemas de subsistência, nível de escolaridade dos familiares e apoio prestado pelas famílias às pessoas jovens, que ressaltam entre as dimensões identificadas como aspetos que podem interferir no trabalho jovem e nos resultados escolares e, portanto, nos *rankings* das escolas, as pessoas jovens refletem ainda sobre a natureza da

avaliação escolar. Destaca-se a pressão provocada pelos exames, dimensão que incide mais nas diferenças individuais do que nas condições contextuais de raiz estrutural.

Carla: Há vários fatores que influenciam o resultado de um aluno. Ela está a falar de nervosismo, há pessoas que entram em pânico quando estão sob muita pressão, e por muito bons alunos e por muita matéria que tenham adquirido, conhecimentos e tudo, ao pô-los em prática sob aquela pressão, não sai grande coisa! Essa pessoa pode ser muito boa aluna, mas tem esses condicionalismos todos.

Inga: Há um conjunto completamente diferente de fatores que afetam os alunos com exames [...] é o conteúdo de um ou dois anos [...]"

Roberto: O facto de haver exames é como em tudo, há um lado positivo e um lado negativo. Por um lado, o facto de eles serem comuns a todas as escolas, faz com que haja uma igualdade entre as escolas, por outro, nós sermos avaliados num dia, numa hora e meia ou em duas horas é um bocado injusto. Era o que a Carla falava, nós podemos estar nervosos, podemos estar doentes, nesse dia, nesse momento pode dar-nos uma branca qualquer... e é muito de nós que está ali naquela hora!

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo defende a necessidade de desafiar e transgredir perspetivas mais convencionais de cidadania. Foi enfatizado o apelo à (re)concretização da cidadania num quadro de *heterogeneidade* e de *reconhecimento da diferença como incomensurabilidade*. Acentuou-se também a necessidade de valorização das pessoas jovens, como seres diversos em processo educativo, cidadãos e cidadãs cuja maior ou menor capacidade reflexiva conduz à apropriação pessoal da ordem social e da ação pessoal *sobre* e com *ela*, através de processos de individuação, que foram aqui ilustrados.

O estudo centrou-se em pessoas jovens que sobreviveram ao escrutínio da escolaridade obrigatória e que estavam no final do ensino secundário. Ao investigarmos os seus pontos de vista, estamos cientes do peso que as localizações estruturais dos sujeitos podem assumir na definição do cenário para as suas vidas. Tivemos também em conta a variedade de significados que *escolha* e *voz* podem assumir. Ao fazermos recurso aos estudos sobre voz que enfatizam o seu caráter localizado e as várias maneiras como género, idade, etnia, classe social... se entrelaçam para produzir diferença heterogeneidade, pretendemos discutir o potencial das vozes jovens para refletir e construir significados sobre as suas práticas sociais e a ordem social mais ampla onde elas se inserem. As narrativas jovens sobre educação, escolarização e os *rankings* das escolas, bem como ao seu posicionamento, põem em evidência as suas reivindicações de cidadania e de mudança educativa.

Enquanto ouvíamos as pessoas jovens a evidência do seu potencial reflexivo de avaliação aumentou. Expressaram-se na sua própria linguagem, assumindo uma atitude informal para formularem narrativas pessoais sobre a sua presença no mundo. Mostraram que sabem de

que estão a falar. Um bom exemplo disso é a sua análise comparativa e a sua capacidade de compreender e expressar a injustiça de uma ferramenta que compara escolas, alunos e situações incomparáveis – os *rankings* das escolas. As suas posições face à incapacidade da escola para acolher a diferença e desenvolver estratégias de ensino-aprendizagem adequadas às necessidades jovens, as críticas complexas sobre os professores e a forma como ensinam, bem como a consciência das diversas dimensões que afetam os resultados jovens mostram o seu potencial enquanto *cidadãos/ãs aprendentes* e reflexivos.

Segundo a visão das pessoas jovens, a escola tem vindo a movimentar-se sob o *stress* disciplinador dos *rankings* e do sistema educativo em que estes se enquadram. Esta tenta chegar a um lugar melhor nos *rankings* escolares, ciente do papel deste instrumento para fornecer uma maior aceitação social e influenciar a escolha parental. No entanto, como referido pelas pessoas jovens, alguns dos limites e dificuldades da escola ainda estão por superar. Este é o caso, por exemplo, da dificuldade de gerir e tirar partido positivo da diferença, explorando a sua riqueza e potencial de crescimento humano.

A necessidade de uma (re)concretização da cidadania das pessoas jovens surge a partir das suas diversas vozes, num período em que a questão da cidadania ganhou espaço como preocupação importante na agenda educacional. Isto ocorre sob a influência híbrida de diversas áreas sociais em que o desafio europeu ganha lugar. Dentro desta ordem de acontecimentos, a ênfase generalizada na concorrência e na capacidade de competir tem que ser confrontada por um equilíbrio com dimensões de realização e felicidade humana. Se, por um lado, o movimento da objetização das pessoas jovens na educação para a sua subjetização como cidadãos/ãs aprendentes, abre uma janela de oportunidade para a sua cidadania, há que ter em conta o cuidado de evitar que a visão das pessoas jovens enquanto atores educacionais não se traduza em marginalização e exclusão dos elos mais fracos. Todas as pessoas jovens precisam e têm o direito de serem ouvidas sobre questões que as interessam, sendo fundamental que as suas vozes façam a diferença, de par com outros membros da comunidade educativa.

No que diz respeito à escola como espaço potencial de construção da cidadania, algumas questões para reflexão precisam de ser tidas em mente. Embora esta escola esteja a conseguir cumprir com o escrutínio oficial e social de resultados que caracterizam o estado atual da educação, que lugar é deixado à realização e agilização das cidadanias pelas pessoas jovens? E como pode a escola proporcionar conhecimento útil e significativo que permita às pessoas jovens uma inserção compensadora num contexto europeu e mundial desafiador?

MACEDO, Eunice; ARAÚJO, Helena Costa. Young adults in Portugal discuss education and school rankings. *ORG & DEMO* (Marília), v. 13, n.2, p. 57-72, Jul./Dez., 2012.

ABSTRACT: This article builds on research about young adult citizenship. It focuses 17 year old secondary school students, from an average achieving school, according to school rankings, in Portugal. The main concern is that young adults exercise their citizenship in a limited way and are not heard enough about broad and particular matters that may affect their lives. Based on the theoretical discussion of pupil citizenship and voice, we argue that young adults have important things to say and are entitled to be heard as a form of recognition of citizenship. Therefore, we affirm the need to (re)conceptualize educational citizenship through the reconfiguration and fragmentation of the *subject* around the diverse *voices* present in school. In order to illustrate young adults' reflective potential (both female and male) we present some of their views on education and school rankings, and their claims for citizenship through educational change.

KEYWORDS: educational citizenship, voice, education, school rankings

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, H. C. 'Teachers' perspectives in Portugal and recent institutional contributions on citizenship education. *Journal of Social Science Education (JSSE)* © JSSE. v. 6, n. 2, p. 73-83, 2008.
- ARNOT, M. *The sage handbook of gender and education*. London: Sage, 2006. p. 407-421.
- ARNOT, M. *Educating the gendered citizen: Sociological engagements with national and global agendas*. London: Routledge, 2009.
- ARNOT, M.; DILLABOUGH, J. Reformular os debates educacionais sobre a cidadania, *agência e identidade das mulheres*. *Ex Aequo*. n. 7, p. 17-45, 2003..
- ARNOT, M.; MCINTYRE, D.; PEDDER, D.; REAY, D. *Consultation in the Classroom: developing dialogue about teaching and learning*. Cambridge: Pearson Publishers, 2004.
- ARNOT, M.; REAY, D. The social dynamics of classroom teaching. In: ARNOT, M., MCINTYRE, D.; PEDDER, D.; REAY, D. *Consultation in the classroom: developing dialogue about teaching and learning*. Cambridge: Pearson Publishing, 2004, p. 42-84.
- BALL, S. *Class strategies and the education market*. London: Routledge Falmer, 2003.
- BARROSO, J. (org) . *A Regulação das Políticas Públicas de Educação*. Lisboa: Educa, 2006.
- BERNSTEIN, B. *Pedagogy, symbolic control and identity*. London: Taylor & Francis, 1996.
- CORREIA, J. A. *Para uma teoria crítica em educação*. Porto: Porto Editora, 1998.
- FAIRCLOUGH, N. *Analysing discourse: textual analysis for social research*. London & New York: Routledge, 2006.
- FLUTTER, J.; RUDDUCK, J. *Consulting Pupils*. What's in it for schools? London & New York: RoutledgeFalmer, 2004.
- FONSECA, L. *Justiça Social e Educação: vozes silêncios e ruídos na educação escolar das raparigas*. Porto: Afrontamento, 2009.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- JONES, G.; WALLACE, C. *Youth, family and citizenship*. Buchingham: Open University Press, 1992.
- LISTER, R. *Citizenship: feminist perspectives*. New York: New York University Press, 1997.
- LISTER, R. 2007. Inclusive Citizenship: Realizing the Potential. *Citizenship Studies*. v.11, n. 1, p. 49-61, 2007.
- MACEDO, E. *Cidadania em confronto*. Educação de jovens elites em tempo des globalização. Porto: CIE.Livpsic, 2009..
- PEDDER, D.; MCINTYRE, D. (2004). The impact of pupil consultation on classroom practice. In: ARNOT, M.; MCINTYRE, D.; PEDDER, D.; REAY, D. *Consultation in the classroom: developing dialogue about teaching and learning*. Cambridge: Pearson Publishing, 2004. p. 7-41.

- PERRENOUD, P. *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora, 1995.
- SANTIAGO, R.; CORREIA, E.; TAVARES, O.; PIMENTA, C. *Um olhar sobre os rankings*, Coimbra: CIPES/FUP, 2004.
- STASIULIS, D. The Active Child Citizen: Lessons from Canadian Policy and the Children's Movement. *Citizenship Studies*. v. 6, n. 4, p. 507-535, 2002.
- STOER, S.; MAGALHÃES, A. *A diferença somos nós: a gestão da mudança social e as políticas educativas e sociais*. Porto: Edições Afrontamento, 2005.
- TONKISS, F. Using Focus Groups. In: SEALE, C. (org) *Researching society and culture*. London, New Delhi: SAGE Publications, 2006, p. 194-206.
- UNITED NATIONS. Officer of the High Commissioner for Human Rights. 1989. Convention on the Rights of the Child'. Disponível em: <http://www.unhcr.ch/html/menu3/b/k2crc.htm> (pdf)
- WILKINSON, S. Focus group research. In: SILVERMAN, D. (ed.). *Qualitative research*. London: Sage, 2004, p. 177-199.
- YOUNG, I. *Intersecting Voices - dilemmas of gender, political philosophy, and policy*. Princeton: Princeton University Press, 1997.
- YOUNG, I. *Inclusion and democracy*. Oxford: University Press, 2002.