

PROFESSORES QUE MARCAM A DIFERENÇA: PERSPECTIVAS E EXPERIÊNCIAS DE ALUNOS DO ENSINO SECUNDÁRIO

Cidália Teixeira
Universidade do Minho
teixeira.cidalia@gmail.com

Maria Assunção Flores
Universidade do Minho – Braga - Portugal
aflores@iep.uminho.pt

Resumo

A investigação que aqui se apresenta insere-se no âmbito de um trabalho de Doutoramento com o tema “Percepções dos alunos do Ensino Secundário sobre a escola: experiências curriculares e extracurriculares, expectativas futuras e (in)sucesso escolar.”

O estudo visa compreender as experiências e os percursos de alunos do Ensino Secundário e persegue os seguintes objectivos: conhecer experiências curriculares e extra-curriculares relevantes no percurso dos discentes, analisar as suas opiniões sobre a educação e a escola em geral e conhecer as representações que têm dos professores e outros mais significativos para si. Concomitantemente, pretendemos analisar as suas expectativas, enquadradas nos seus projectos para o futuro e perceber que influência exerce a liderança da escola no seu quotidiano.

Os dados foram recolhidos numa escola secundária urbana no norte de Portugal, através de 308 testemunhos escritos (1.ª fase) e de entrevistas semi-estruturadas a 53 alunos (2.ª fase). Numa 3.ª fase, solicitamos ainda aos alunos que respondessem, por *email*, a um conjunto de questões que incidiam sobre as suas experiências e perspectivas em relação à escola e à entrada no Ensino Superior, dois anos após a 1.ª e 2.ª fases de recolha de dados.

No âmbito desta comunicação, apresentamos dados relativos a apenas uma das dimensões em análise, isto é, aos professores que os marcaram ao longo do seu percurso escolar, por um lado, devido à importância que os professores adquirem na visão que os alunos têm da escola; por outro, devido à influência determinante que tiveram na vida dos alunos, nomeadamente na sua escolha dos cursos e na eleição das suas disciplinas favoritas. Pretende-se apresentar as experiências negativas e positivas associadas aos professores que tiveram e perceber por que razão marcaram a diferença na vida destes alunos.

Introdução

Entre a corrida para a excelência e a ideia cada vez mais difundida de que “A escola de hoje não ensina saberes essenciais, nem educa para valores” (Abrantes, 2003: 1) transformando-se, por vezes, num verdadeiro “deserto axiológico” (Estrela, 2001), surgem múltiplos caminhos que potenciam a investigação do que se vive e como se vive (n)a escola. Este artigo apresenta alguns resultados de uma investigação mais vasta, desenvolvida no âmbito de um trabalho de doutoramento, cujo objectivo central consiste em compreender as vivências e as percepções que os alunos do ensino secundário têm da escola, atendendo às suas experiências curriculares e extra-curriculares mais significativas. Encarando o currículo como “um espaço de conflitos onde se entrecruzam lógicas bem diferentes” (Pacheco, 2001: 63), esta investigação problematiza desafios que se colocam hodiernamente à escola através das vozes dos alunos. No

entanto, é importante referir que o próprio aluno tem de ser chamado a participar activamente na tomada de decisões, numa escola com tecidos estudantis cada vez mais heterogéneos, onde impera a tensão entre a obtenção de diplomas e a aquisição de competências práticas (Alves & Machado, 2003).

Ora, na medida em que a sociedade e a escola continuam a pedir aos seus professores que apostem quase exclusivamente no rendimento dos alunos, face a pressões externas que valorizam as classificações - o produto, mais que o processo - torna-se difícil dar revelado e espaço à participação dos alunos, facto que se constitui como um dos constrangimentos à abertura para ouvir a voz dos alunos (Rudduck e McIntyre, 2007). Contudo, o trabalho que temos vindo a desenvolver com alunos do 12º ano traduz as potencialidades da voz do discente. De um modo geral, constata-se que os alunos que participam nas decisões da escola a encaram de uma forma totalmente diferente, uma vez que, sentindo-se ouvidos e vendo valorizadas as suas opiniões, ficam mais motivados e têm atitudes mais positivas relativamente à aprendizagem (Fielding e McGregor, 2005).

Todavia, esta forma de encarar o aluno no *puzzle* curricular “revoluciona a pedagogia e, conseqüentemente, a própria concepção de aluno. Ele passa a ser concebido como um sujeito que (...) tem um pensamento crítico sobre a escola e sobre o que nela se exige que faça – o que é incompatível com a ideia do aluno como mero “recipiente” de informação” (Amado, 2007: 119). A escassez de produção científica sobre a matéria é, aliás, de assinalar, já que constatamos uma sistole de literatura sobre a voz dos alunos, se tivermos em conta, por exemplo, os volumes publicados sobre os professores. A este propósito, Mitra (2004: 651) assevera: “Ainda poucos estudos examinaram este construto quer em termos empíricos, quer teóricos”. Em Portugal, não avultam estudos sobre a voz dos alunos, sobretudo se tivermos em conta a produção científica existente neste domínio noutros contextos, como é o caso da Inglaterra (Rudduck e McIntyre, 2007). Numa revisão da literatura sobre este tema, Amado (2007) dá conta dos estudos centrados no aluno levados a cabo no contexto português, os quais abordam temáticas diversas, nomeadamente a (in)disciplina na sala de aula, a “participação” na gestão escolar ou a percepção que têm dos docentes, entre outras. O mesmo autor refere ainda que “a opinião discente continua a ser a grande ignorada nas reformas do sistema educativo!” (Amado, 2007: 118), chamando a atenção para a necessidade de desenvolver mais estudos sobre a voz dos alunos.

Esta postura é irónica (e errónea), se atendermos ao facto de que, se os discentes estivessem motivados para a aprendizagem e se sentissem ouvidos, comprometiam-se muito mais no processo de ensino e aprendizagem. Aliás, os estudos desenvolvidos por vários investigadores, como Cook-Sather (2002), Mitra (2004), Kinchin (2004), McIntyre, Pedder e Rudduck (2005),

Flechter (2005), Rudduck e McIntyre (2007), provam isso mesmo. Por outro lado, sabemos, e os nossos dados empíricos confirmam, que os professores desempenham um papel de grande relevo na vida dos alunos, influenciando-os em questões cruciais que ditam o curso das suas trajetórias escolares (e, por vezes, pessoais) (Day, 2004). Lapo (2007) dá conta disso num estudo em que investiga os “professores que marcam a diferença”, asseverando que estes “são bons a articular a teoria e a prática, rigorosos, competentes e bons no domínio da matéria...preocupados e atentos, empáticos e bons no que respeita ao relacionamento.” (Lapo, 2007: 131). Esta asserção é reiterada por outras investigações neste domínio (ver, por exemplo, Hargreaves, 1994; Sousa, 2000; Day, 2001; Nias, 2004; Flores, 2004).

Metodologia

Tendo em conta os objectivos que norteiam esta investigação, e que já referimos anteriormente, decidimos enveredar por um estudo qualitativo, cujo objectivo é entrar no mundo pessoal dos participantes, a fim de descrever uma determinada realidade. Na senda de Bryman (1988: 46), é escopo deste trabalho “descrever e analisar a cultura e o comportamento dos seres humanos e dos seus grupos a partir do ponto de vista daqueles que estão a ser estudados”. Paralelamente, a investigação qualitativa possibilita uma perspectiva holística e coloca a ênfase no processo (Flores, 2003). Cōnscios de que “a opinião dos alunos pode evidenciar questões de equidade, que tendem a ser camufladas por administradores e outros adultos na escola” (Mitra, 2004: 653), procedemos à recolha de testemunhos escritos, para que os sujeitos pudessem livremente expressar-se sobre as temáticas em análise. O recurso às narrativas deve-se às potencialidades deste método, pois conduz o participante a uma reflexão mais acurada sobre si e sobre a sua história (Elliott, 2005). Ao convocar as opiniões pessoais dos próprios participantes, em discurso directo, pudemos compreender com mais profundidade as suas percepções sobre a escola e as suas experiências escolares. Numa segunda fase, recorremos à entrevista semi-estruturada, para aprofundar ideias que os alunos tinham referido nos relatos escritos, nomeadamente a sua visão da escola, as perspectivas de ensino que evidenciaram, os percursos escolares atípicos, entre outros aspectos que considerámos pertinentes para o nosso trabalho. Por fim, na terceira fase, solicitámos aos alunos que nos enviassem um email, dando conta da percepção que tinham da escola, para analisar em que medida esta se tinha transformado (ou não), bem como as suas experiências na transição para o Ensino Superior.

Optámos por realizar o estudo numa escola secundária urbana, com um tecido estudantil híbrido. Os alunos eram oriundos de contextos educativos diversificados (urbanos, rurais, pequenos, grandes, periféricos, entre outros), o que nos permitiu colher uma pluralidade de vozes, conforme o *background* de cada aluno. Participaram na primeira fase, que decorreu de

Março a Junho de 2007, 304 alunos do 12º ano que produziram relatos escritos sobre a sua experiência escolar. A segunda fase de recolha de dados incluiu a realização de 56 entrevistas semi-estruturadas a alunos que tinham participado na primeira fase. Numa terceira etapa desta investigação, foi solicitado um *email* a 42 alunos, embora apenas 8 estudantes tenham respondido. Os dados que apresentamos nesta comunicação reportam-se sobretudo à análise dos relatos escritos.

Na análise dos dados, adoptámos uma abordagem indutiva, recorrendo à categorização emergente, tendo, num primeiro momento, procedido a uma análise vertical (Miles & Huberman, 1994), analisando os testemunhos dos alunos separadamente. Seguidamente, procedemos a uma análise comparativa ou horizontal (*idem, ibidem*), de modo a identificar temas similares e distintos nos discursos dos alunos. Esta técnica levou à sistematização e explicitação da informação contida nos relatos escritos (Miles & Huberman, 1994), que concorreu para a construção e interpretação de um quadro conceptual mais rico sobre as percepções dos alunos do ensino secundário sobre a escola.

Resultados

Dos dados recolhidos no nosso estudo emerge uma série de qualidades positivas que caracterizam, na opinião de 150 alunos que se pronunciaram sobre esta temática, o professor “ideal”. Com efeito, tal como se verifica na literatura sobre o assunto (*vide* Day, 2006, Hargreaves, 1994 e Sousa, 2000), os alunos consideram que não se pode dissociar o lado pessoal da vertente profissional do docente:

“Principalmente o professor XX, pois além de ter um grande nível cultural, ensinou-me uma nova maneira de viver, de sentir as coisas, de as procurar...” (A11)

“A professora do 11º ano de Geografia foi a melhor stora dos últimos anos, devido à sua maneira de ser, muito aberta aos jovens, da sua maneira de dar as aulas (Powerpoint, etc.)” (E7)

“O professor que mais me marcou (...) foi a minha professora de Matemática do 7º e 8º anos de escolaridade. Excelente professora, mas melhor ainda como pessoa; devo muito do que sou a essa professora.” (L4)

“Um professor que me marcou foi a minha professora de XX do 11º pois para além de ser nossa professora era uma amiga para nós. Falava connosco se visse que nós estávamos com problemas e para além disso, ensinava bem.” (B9)

“Nunca tinha pensado nas minhas influências enquanto estudante, mas quando o fiz pensei numa pessoa só: Professor XX, professor de Português e de Teatro. Foi um dos marcos mais importantes para mim: conhecer gente com interesses semelhantes aos meus, com uma vivacidade e ambiente únicos, acho que isso é extremamente importante.” (C5)

A este propósito, Day (2006: 55) assevera: “No ensino, especialmente, é impossível e indesejável manter divisões entre o lado pessoal e o lado profissional, daí que o cuidado e a compaixão constituam características essenciais para estabelecer e manter uma ligação com os alunos e com os colegas”.

Para os participantes deste estudo, o rigor científico, a competência pedagógica, a dimensão afectiva e o empenho dos docentes nas actividades lectivas e extra-lectivas são aspectos absolutamente cruciais e decisivos numa escola voltada para os alunos:

“Uma professora que me marcou foi a professora de Geografia do 11º ano, pois o seu método de ensinar era muito bom, criando um ambiente na sala que era propício para os alunos, dava vontade de trabalhar.” (E8)

“...também tive professores bons, tal como a minha directora de turma (...) que sempre nos ajudou muito, sempre deu muita força à minha turma. Ela era professora de Matemática. Foi a única que até à data de hoje conseguiu ensinar-me Matemática e com quem aprendi muito.” (J3)

Quando questionados acerca das pessoas mais significativas para si ao longo da sua trajectória, os alunos responderam, maioritariamente (221 alunos), os professores. Porém, destes 221 alunos, 150 falaram dos que os marcaram pela positiva, enquanto 71 alunos referiram os docentes que os influenciaram negativamente e explicaram as razões dessa memória negativa. Quando se referiram aos professores que mais os marcaram, de forma significativa, durante o seu percurso escolar, os alunos referiram qualidades como: o rigor científico, a dedicação aos alunos, a justiça, a paciência, o empenho, o sentido de humor, a disponibilidade, a versatilidade, a simpatia, a competência pedagógica, o entusiasmo pela escola e a paixão pelo ensino.

Das qualidades referidas pelos alunos nas narrativas biográficas, salientamos os docentes que se destacam pela positiva, devido à versatilidade na leccionação das matérias, à atenção dada aos alunos, à competência científico-pedagógica, à simpatia, ao sentido de humor e ao sentido de justiça que emana dos seus actos. Alguns casos, que veremos mais à frente, como o aluno D10, apresentam mesmo uma definição de “bom professor”, contemplando todas estas vertentes:

“A minha professora de XX era muito exigente, mas transparecia uma enorme paixão pelo seu emprego, o que tornava as aulas muito mais cativantes”. (A8)

Muitos alunos salientaram a dedicação, o empenho e conseqüente empatia entre professores e alunos, pois da comunhão de interesses entre ambos nasce uma maior cumplicidade, a qual evitou, ou minimizou, alguns problemas que os alunos enfrentaram. Concomitantemente, trata-

se de docentes com uma grande capacidade de escuta e de diálogo e, por isso, influenciam os seus alunos na tomada de decisões pela forma como encaram a vida e a transmitem aos alunos:

“Queria começar por falar sobre uma das professoras que me marcou mais. Ela dava-me aulas de Português, no 6º ano, e era Directora de Turma. Era uma pessoa espectacular, tanto na maneira como dava as aulas, como no interesse e apreço que tinha por nós. Ela deu-nos (à turma) muitos conselhos e ajudou-me a não cometer um erro.” (F7)

Os professores apaixonados, interessantes e comprometidos, que funcionam como referências axiológicas (“óptimos modelos de vida”) (R6) para os discentes foram também destacados, uma vez que são rigorosos em termos de matérias a leccionar e, concomitantemente, conseguem transmitir valores, cativar os alunos e fomentar neles o gosto pela aprendizagem. Na senda de Day (2004), muitos alunos sublinham a influência da prestação do professor na sua aprendizagem, considerando que esta é determinada, em grande parte, pela forma como os docentes encaram o ensino, os alunos e a aula em si. Trata-se de profissionais com vocação para o ensino, artífices entusiastas, que sabem escutar os alunos pacientemente e trabalham de forma versátil para “chegar” ao(s) seu(s) mundo(s). Day (2004: 57) assevera: “os relacionamentos afectivos existentes entre professores e alunos são fundamentais para o êxito do ensino e da aprendizagem. Eles são a cola que os une, constituindo a expressão permanente do comprometimento dos professores para com os seus alunos enquanto pessoas.” Com efeito, não dão aulas convencionais, mas tentam diversificar para cativar mais os alunos. A alegria e dinamismo que caracterizam as suas aulas contagiam os alunos e captam eficazmente a sua atenção, o que se salda num envolvimento permanente destes nas aulas e num comprometimento maior relativamente às disciplinas (mais estudo, melhores resultados).

Ora, a partir dos testemunhos dos alunos, percebemos que uma turma reage de forma distinta nas diferentes disciplinas, quando sente, da parte dos professores, uma grande empatia e vontade de os ajudar a progredir e a aprender, o que, em última instância, leva os alunos a uma adesão àquilo que os professores estão a ensinar. Veja-se, a título exemplificativo, o que dizem os alunos:

“Não se limita apenas ao típico estilo de aula “leitura e análise de texto”. É um professor bastante dinâmico que proporciona uma aula com exercícios variados e interessantes. Mesmo sendo um professor que não é muito tolerante com barulhos, conversas, etc., é um professor respeitador e compreensivo. (A10)

“Um dos professores que mais me marcou foi o professor de Português, pois este conseguia dar aulas completamente diferentes das que estávamos habituados. No início pareceu-nos um pouco estranho, pois

este pedia-nos, por exemplo, para olhar para o tecto e escrevermos o que víamos, mas posteriormente fomo-nos habituando àquele estilo de aulas, nada maçadoras. Eram aulas criativas.” (B5)

“Adorei o meu “stor” do 10º ano de Português. Ele dava-nos aulas descontraídas, onde nos punha a citar poemas, a fazer textos baseados no que víamos no momento. Não dávamos gramática (apesar de ser importante) mas praticámos imenso a escrita (o que considero muito positivo).” (B8)

“E são exactamente esses professores que me marcam, os que conseguem o meu respeito, pelos valores e características das suas personalidades ou, simplesmente, pela maneira como falam da matéria.” (C7)

“A professora que mais me marcou nesta escola foi a professora de Matemática, porque consegue cativar os alunos e tornar a matéria mais simples.” (C11)

“... o de Matemática, que era o grande porreiro, deixava-nos falar, às vezes sem conseguir dar a aula, mas sempre simpático, a de Inglês, por nos dar um “minutinho” e nos sabia cativar, a de Biologia que nos preparou excepcionalmente para os exames, a de Matemática actual, um misto dos três anteriores, que, apesar de se ter queixado à minha mãe da minha aptidão para falar, dá as aulas de forma descontraída e ao mesmo tempo nos faz perceber tudo.” (D2)

“Positivamente, marcaram-me alguns professores de quem gostei muito, devido à sua simpatia e amizade com os alunos e à forma agradável de dar as aulas (motivando-nos para os assuntos discutidos na sala); (...) No ensino básico, detestava História devido à minha má experiência com o professor, mas agora, que tenho essa disciplina como específica, adoro-a. A minha professora é mesmo muito simpática e nossa amiga, motivando-nos para as aulas. É, sem dúvida, uma professora que nunca esquecerei e de quem vou ter imensas saudades.” (F3)

“Uma delas foi a minha actual professora de História, pois foi sempre uma professora dedicada aos alunos, compreensiva e em que as aulas dela, desde o 10º ano, são espectaculares, pela maneira como ela as dá. Outro professor que certamente marcará será o meu actual stor de Psicologia, pois é um stor que dá matéria de um modo que me agrada muito (...). A stora de Geografia, que tive desde o 10º ao 11º ano também, isto porque foi sempre nossa amiga em tudo, mesmo fora das aulas esteve sempre do nosso lado e pronta para nos ajudar em tudo.” (F5)

A disponibilidade dos professores para ajudar os alunos é uma característica muito apreciada. O excerto que apresentamos seguidamente foi retirado da narrativa produzida por uma aluna com muitas dificuldades financeiras, cuja família não a apoia em nada, nem mesmo no que tange à escola. Trata-se de uma família com poucas expectativas sociais em relação aos filhos, o que obriga a aluna a uma auto-gestão e “produção” da sua própria motivação. Note-se que o “abandono” a que está votada em casa faz com que se sinta grata aos professores que a ajudam na escola a vencer “as batalhas da escola”:

“Tive muitas professoras simpáticas e muito minhas amigas ao longo destes três anos neste curso, mas tive principalmente este ano porque tenho uma professora que me tem acompanhado muito e ajudado muito a tirar positiva a uma disciplina que me é um pouco difícil e, com a sua ajuda, tenho tirado sempre

positiva. Mas a professora que me marcou mais este ano é uma professora que me ajuda e está comigo nas horas vagas dela e nem sequer é minha professora. Tem-me ajudado muito.” (G10)

A imagem do professor como alguém que possui grande conhecimento das matérias que lecciona é destacada pelos alunos, pois estes apreciam os professores com quem mantêm uma boa relação afectiva, mas reconhecem muito valor ao docente que domina conhecimentos científicos e alia ambas as qualidades:

“Professor XX, dos meus mais referenciados professores (...) Um professor que SABE. E transmite o seu saber. Um professor actor.” (H3)

“Sem dúvida, o professor XX, devido à sua espontaneidade, humor e a sua maneira característica, “teatral”.” (H5)

Das narrativas analisadas sobressai um subgrupo de professores que, na opinião de um terço dos participantes, se destaca pela negativa. As características mais referidas que enformam o “mau” professor são: a indiferença, a incompetência, a agressividade, a antipatia, a injustiça, o desinteresse, a passividade e a monotonia nas aulas.

Estes excertos das narrativas de alguns discentes espelham aquilo que pensam 71 alunos sobre os professores que os marcaram pela negativa. Ou seja, paradoxalmente ao que analisámos anteriormente, muitos docentes influenciaram negativamente os seus alunos, tendo deixado marcas que só o tempo conseguiu apagar. Porém, nem sempre isso aconteceu, como se depreende das palavras do aluno A3:

“Há bons e maus professores (...) No entanto, as medidas castigam os bons professores e os recursos poucas vezes saem do papel. (...) É esse o mal da escola. Há bons professores que sabem dar aulas, preocupam-se principalmente em fazer com que os alunos percebam a matéria, ao invés de cumprirem cegamente os programas, muitas vezes desadequados. (...) O problema são os outros. Os que não conseguem cativar os alunos, que apenas querem cumprir meia dúzia de tópicos e deixar andar. Os que se preocupam apenas consigo próprios. Este é um mal antigo, um mal que fez com que o meu percurso escolar tivesse falhas e “buracos”; um mal que ninguém resolve. Os governos passam, os conselhos executivos também. Os problemas mantêm-se. Só mudam as vítimas. É por causa de tudo isto que sinto dificuldades no meu curso.” (A3)

A falta de empenho e comprometimento dos docentes é também destacada, pois a falta de pontualidade e o alheamento face à vida escolar desagrada aos alunos:

“As aulas de que mais gosto são aquelas em que nada fazemos (mas deviam ser as aulas que eu devia detestar), os professores que dão estas aulas são aqueles que chega ao fim do mês e vão logo à conta bancária buscar o dinheiro, estes professores chegam à aula meia hora atrasados, sentam-se, lêem os manuais e chega. Mas há professores que estão na hora exacta nas aulas e que de certeza que mereciam receber muito mais do que recebem.” (A18)

A indiferença a que são votados os alunos é assinalada nas suas narrativas e reiterada por Day (2004: 61) quando assevera: “Uma das maiores queixas dos alunos na escola é que alguns professores não se interessam por eles.”. Veja-se, a título exemplificativo, o que afirma os alunos:

“Do 7º, 8º e 9º anos os professores já eram totalmente diferentes, já eram daqueles que pensavam “estes só andam aqui por andar”, alguns deles rebaixaram a minha turma e tentaram sempre prejudicar-nos nos testes e nas notas de cada período...” (J3)

Os testemunhos indiciam também uma ausência de reforço positivo nas aulas, que seria responsável pela motivação dos discentes, pela participação activa nas aulas e pela sua interacção com o professor:

“Em todo o percurso escolar, o único professor que me marcou profundamente, pela negativa, foi um professor desta escola, que criticava os alunos pela negativa e nunca pela positiva.” (E18)

Concomitantemente, estes alunos destacam a antipatia e a monotonia nas aulas como factores que inibem o processo de aprendizagem, uma vez que a atenção destes docentes se centra na mera apresentação de conteúdos programáticos:

“Apesar de tudo, houve também situações negativas que também me marcaram, como por exemplo um professor de XX, que acompanhou a minha turma desde o 7º até ao 9º ano, era muito rude, antipático e implicativo connosco, não deixando de referir as aulas dadas pelo mesmo, que não motivavam ninguém, muito pelo contrário: escrevíamos durante 90 minutos tudo aquilo que estava no livro, sem qualquer explicação, nem correcções de trabalhos de casa.” (F3)

Conclusão

Em jeito de conclusão, podemos afirmar que, nos seus testemunhos, os alunos salientaram a dedicação, o empenho e conseqüente empatia entre professores e alunos, pois da comunhão de interesses entre ambos nasce uma maior cumplicidade, a qual evita, ou minimiza, alguns problemas que os alunos enfrentam. Num estudo conduzido por Lapo (2008), a autora chegou a

conclusões semelhantes, destacando o rigor científico, a disciplina, a sensibilidade e a preocupação que os docentes evidenciam em relação aos seus alunos. Concomitantemente, é importante referir que os docentes que marcam a diferença têm uma grande capacidade de escuta e de diálogo e, por isso, influenciam os seus alunos na tomada de decisões, pela forma como encaram a vida e a sua profissão de que se destaca a paixão pelo que fazem. O mesmo é reiterado por Nóvoa, que assevera: “Todos sabemos que não há nada, absolutamente nada, que substitua um bom professor. O seu exemplo, a sua inspiração, acompanham-nos pela vida fora” (Nóvoa, 2006: 11). Alguns alunos destacam os professores que se caracterizam por uma notável amabilidade e que evidenciam uma grande paixão pelo ensino (Day, 2004) e pelas áreas científicas que leccionavam. Porém, há testemunhos dos discentes que referem a incompetência pedagógica e científica de muitos docentes, que, ao invés de cativar e motivar os alunos, os afastam e colocam numa margem periférica em relação ao que acontece na sala de aula, dificultando a sua aprendizagem das matérias. Sabemos, todavia, que “o que decide o futuro de muitas crianças e de muitos jovens não são as leis, nem os programas, são, sim, os bons professores.” (Nóvoa, 2006: 11). Deste modo, é imperioso apostar no desenvolvimento profissional dos docentes (Flores, 2004; Day, 2001 e 2004; Forte, 2005; Nóvoa, 2006), cômnicos de que, na senda destes investigadores, a formação de professores não se pode circunscrever à formação académica inicial, mas deverá ser alvo de reatualização e aprofundamento ao longo da vida (Azevedo, 2005; Azevedo, 2007), possibilitando ao professor um crescimento científico, pedagógico, pessoal e inter-relacional. A propósito do desenvolvimento profissional docente decorrente da formação contínua, Forte (2005: 231) destaca uma série de benefícios que os professores que frequentaram acções de formação assinalaram, asseverando que “os professores consideram que a formação frequentada lhes permitiu utilizar, na sua prática pedagógica, os conhecimentos, as técnicas e as competências desenvolvidas nas acções de formação”, permitindo que a sua actuação profissional se saldasse em mais benefícios para os alunos. Secundando Lapo (2007: 135), “para ser um professor que marca a diferença é necessário compreender a sala de aula a partir da perspectiva dos alunos, procurando desenvolver a auto-estima através do «conhecimento e da compreensão do aluno».

Referências bibliográficas

- ABRANTES, P. (2003). *Os Sentidos da Escola: Identidades Juvenis e Dinâmicas de Escolaridade*. Oeiras: Celta Editora.
- ALVES, M. P. & MACHADO, E. A. (2003). Sentido da escola e os sentidos da avaliação. *Revista de Estudos Curriculares*, 1 (1), pp. 77-90.

- AMADO, J. (2007). A voz do aluno: um desafio e um potencial transformador. *Arquipélago - Ciências da Educação*, 8, pp.117-142.
- AZEVEDO, J. (2005). *O paradigma da aprendizagem ao longo da vida: um caso concreto*. Comunicação apresentada em Castelo Branco, no VIII Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, a 8 de Abril de 2005.
- AZEVEDO, J. (2007) (Coord.). *Como vamos melhorar a educação em Portugal. Novos compromissos sociais pela educação*. Relatório Final do Debate Nacional sobre Educação. Conselho Nacional de Educação.
- BARROSO, J. (2001). O século da escola: do mito da reforma à reforma de um mito. In Ambrósio, T. Terrén, E., Hameline, D. & Barroso, J.. *O século da escola. Entre a utopia e a burocracia*. Lisboa: Asa Editores, pp.63-94.
- BRYMAN, A. (1988). *Quality and quantity in social research*. London: Unwin Hyman.
- CANÁRIO, R. (2005). *O que é a escola? Um “olhar” sociológico*. Porto: Porto Editora.
- Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança
- COOK-SATHER, A. (2002). Authorizing students’ perspectives: toward trust, dialogue and change in education. *Educational Researcher*, 31 (4), pp.3-14.
- COOPER, P. & MCINTYRE, D. (1996). *Effective Teaching and Learning: Teachers’ and Students’ Perspectives*. Buckingham: Open University Press.
- CUSICK, P. A. (1973). *Inside high school: The student’s world*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- DAVIES, L. (2001). Pupil voice and the quality of teaching and learning. Comunicação apresentada a 15 de Outubro, no Seminário ESRC/TLRP Consulting Pupils Network: Pupil Voice and Democracy, Universidade de Cambridge, Homerton College, Inglaterra.
- DAY, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- DAY, C. (2004). *A Paixão pelo Ensino*. Porto: Porto Editora.
- DEVELAY, Michel (1996). *Donner du sens à l’école*. Paris: ESF.
- DUFFIELD, J; ALLAN, J.; TURNER, E. & MORRIS, B. (2000). Pupils’ Voices on Achievement: an alternative to the standards agenda. *Cambridge Journal Education*, 30 (2), pp. 263-274.
- ELLIOTT, J. (2005). *Using Narrative in Social Research. Qualitative and Quantitative Approaches*. London: Sage.
- ESTRELA, M. T. (2001). Questões de Profissionalidade e Profissionalismo Docente. In Teixeira, M. (org.) *Ser Professor no Limiar do Século XXI*. Porto: ISET, PP.113-142.

- FIELDING, M. & MCGREGOR, J. (2005). Deconstructing student voice: new spaces for dialogue or new opportunities for surveillance?, Comunicação apresentada na American Educational Research Association, em Montreal, Canadá.
- FLETCHER, A. (2005). *Meaningful Student Involvement Guide to Students as Partners on School Change*. Seattle, WA: HumanLinks Foundation. (Acedido a 30/12/08, em http://www.humanlinksfoundation.org/PDFs/MSI_IncluGuideOnline.pdf).
- FLORES, A. (2003). Investigar (com) os professores: reflexões sobre uma pesquisa longitudinal. *Perspectiva*, 21 (2). Florianópolis: Editora da UFSC, pp. 391-412.
- FLORES, M. A. (2004). *The Early Years of Teaching: Issues of Learning, Development and Change*. Porto: Rés-Editora.
- FLORES, M. A. (2006) Teacher Change: A Student Perspective. Comunicação apresentada no Encontro Anual da *American Educational Research Association* (AERA), São Francisco, CA, EUA, 7-11 Abril 2006.
- FLUTTER, J. (2007). Teacher development and pupil voice. *The Curriculum Journal* 18 (3), pp. 343-354.
- FORTE, A. M. (2005). *Formação Contínua: contributos para o desenvolvimento e para a (re)construção da(s) identidade(s) dos professores do 1.º CEB*. Tese de mestrado inédita. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.
- FULLAN, M. & HARGREAVES, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.
- GIMENO, J. (2003). *O Aluno como Invenção*. Porto: Porto Editora.
- GLASER, B. G. & STRAUSS, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.
- HARGREAVES, A. (1994). *Os professores em tempo de mudança – O trabalho e a cultura dos professores na Idade Pós Moderna*. Amadora: Mc Graw Hill.
- KINCHIN, I. (2004). Investigating students' beliefs about their preferred role as learners. *Educational Research*, 46 (3), pp. 301-312.
- LAPO, M. J. (2007). *Professores que marcam a diferença*. Tese de Mestrado em Ciências da Educação – Especialização em Administração e Organização Escolar. Instituto de Educação, Universidade Católica Portuguesa.
- LYOTARD, J.F. (1979). *La condition postmoderne*. Paris: Ed. Minuit.
- MCINTYRE, PEDDER & RUDDUCK, J. (2005). Pupil voice: comfortable and uncomfortable learnings for teachers. *Research Papers in Education*, 20 (2), pp. 149-168.
- MEIGHAN, R. (1977). The pupil as client: the learner's experience of schooling. *Educational Review*, 29, pp. 123-135.

- MILES, M. & HUBERMAN, M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. 2. ed. Thousand Oaks: CA Sage.
- MITRA, D. (2004). The Significance of Students: Can Increasing “Student Voice” in Schools Lead to Gains in Youth Development?. *Teachers College Record*, 106 (4), pp. 651-688.
- NIAS, J. (2001). Reconhecimento e apoio do envolvimento emocional dos professores no seu trabalho. In: M. Teixeira (Org.) *Ser Professor no Limiar do Século XX*. Porto: Edições ISET, pp. 143-182.
- NÓVOA, A. (2006). Debate Nacional sobre Educação. Intervenção feita na Assembleia da República, a 22 de Maio de 2006. Documento policopiado.
- PACHECO, J. A. (2001). Teoria curricular crítica: os dilemas (e contradições) dos educadores críticos. *Revista Portuguesa de Educação*, 14 (1), pp. 49-71.
- PEDDER, D. & MCLNTYRE, D. (2006). Pupil consultation: the importance of social capital. *Educational Review*, 58 (2), pp. 145-157.
- PERRENOUD, P. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.
- RUDDUCK, J. & FLUTTER, J. (2000). Pupil Participation and Pupil Perspective: ‘carving a new order of experience’. *Cambridge Journal of Education*, 30 (1), pp.75-89.
- RUDDUCK, J. & FLUTTER, J. (2004). *How to improve your school: Giving Pupils a Voice*. London: Continuum Press.
- RUDDUCK, J. & MCLNTYRE, D. (2007). *Improving Learning through Consulting Pupils*. London: Routledge.
- TEIXEIRA, C. e FLORES, M. A. (2007). O(s) olhar(es) dos alunos do ensino secundário sobre a escola: alguns resultados de um estudo em curso. In BARCA, A., PERALBO, M., PORTO, A., DUARTE DA SILVA, B. E ALMEIDA, L. (Eds.) (2007). *Libro de Actas do Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogía*. Coruña: Universidade da Coruña, pp. 875-887.
- SOUSA, M. J. (2000). *O professor como pessoa. A dimensão pessoal na formação de professores*. (1ª Edição). Porto: Edições ASA, pp. 251-257.
- WOODS, P. (ed.) (1980). *Pupil strategies. Explorations in the sociology of the school*. London: Croom Helm.
- Legislação consultada: Decreto de Lei 3/2008 (Estatuto do Aluno dos Ensinos Básico e Secundário)