

## **O ensino secundário centrado nas artes: percepções de jovens do norte de Portugal**

Thiago Freires<sup>1</sup>  
Fátima Pereira<sup>1</sup>

### **Resumo**

Este artigo desenvolve uma reflexão sobre as mediações entre os mundos juvenil e escolar, a partir das percepções de estudantes do norte de Portugal acerca da sua formação. O foco recai sobre o ensino secundário realizado no contexto da vertente artística especializada, uma das ofertas disponíveis para os jovens portugueses que, desde 2009, devem obrigatoriamente frequentar tal ciclo de estudos. A investigação se debruça sobre os desafios do ensino secundário e a exigência da integração juvenil no seu contexto, ao passo em que problematiza, a partir do olhar juvenil, a resposta do ensino artístico especializado a elementos de ordem social, cognitiva, cívica e profissional que são intrínsecos à formação escolar. A fim de atingir os objetivos propostos, foram realizadas seis entrevistas de tipo biográfico, com estudantes dos três anos do ensino secundário artístico especializado de uma instituição do Porto. Os jovens tinham idades compreendidas entre os 16 e os 18 anos e as entrevistas fazem uma exploração de sua trajetória educacional com a finalidade de situar biograficamente os sentidos que se atribuem à frequência da via artística especializada no ensino secundário. A análise dos dados foi realizada a partir de uma abordagem narrativa, com o auxílio das técnicas da análise de conteúdo. Os resultados apontam para uma valorização do processo educativo por parte dos alunos em que sobressai a importância de dinâmicas escolares que viabilizam a desconstrução de sistemas hierárquicos, numa aposta veiculada pela informalidade e a inovação, sentidos corroborados por um espírito de diversidade e diálogo social.

### **Palavras-chave**

Ensino secundário – Juventudes – Escolarização – Narrativas.

## *Secondary Specialist Arts Education: Perceptions of Youths in Northern Portugal*

---

**1-** Universidade do Porto (UP), Porto, Portugal. Contatos: freiresle@gmail.com; fpereira@fpce.up.pt

## **Abstract**

*This article reflects on the mediations between the school and youth worlds, based on perceptions of students from northern Portugal about their education. We focus on secondary education (which is compulsory to all youths in the country since 2009), more specifically in the context of specialist arts education, one of the options available to Portuguese youths. Our investigation looks into the challenges of secondary education and the required integration of youths into its context, while taking on the perspective of youths in order to problematize the response of specialist arts education to elements of the social, cognitive, civic and professional order intrinsic in school education. To achieve these goals, we conducted six biographical interviews with students in the three years of secondary specialist arts education at an institution in the city of Porto. The youths' ages ranged from 16 to 18 years old, and the interviews explore their educational trajectory in order to biographically situate the meanings they attribute to attending a specialist arts program in secondary education. Data were analyzed based on a narrative approach with the help of content analysis techniques. Results indicate a valuing of the educational process by students, one in which a major part is played by school dynamics that allow deconstructing hierarchic systems, in a bet carried out through informality and innovation. These are corroborated by a spirit of diversity and social dialogue.*

## **Keywords**

*Secondary education, youths, schooling - narratives.*

---

## **Introdução**

O reconhecimento de que a escola esteve sempre face a desafios tecidos numa relação dialética entre a sociedade e os interesses desta perante os processos de escolarização pressupõe que os possíveis sentidos que estudantes venham a atribuir a seus percursos escolares devam ser lidos num quadro alargado de elementos. Importa considerar, essencialmente, que o espaço escolar constitui um lugar onde, com a passagem dos anos, milhares de estudantes buscam um sentido para a vida (ABRANTES, 2003) e cada um deles, em virtude da interação entre aspectos sociais, identitários e dinâmicas escolares, compreenderá os efeitos da escolaridade de uma maneira específica (DUBET; MARTUCCELLI, 1996; LAHIRE, 1997, 2006; CHARLOT, 2000, 2009; DAYRELL, 2007; SILVA, 2010).

A construção do universo escolar é concomitante e interdependente da configuração do mundo juvenil, numa articulação de processos que pode desembocar em trajetórias distintas, de acordo com as disposições dos jovens e as dinâmicas nas quais eles se inserem no campo escolar (cf. ABRANTES, 2003). A esse respeito, Charlot (2009) aponta que a relação construída entre os jovens e a escola é beneficiada sempre

que houver um projeto verdadeiro, isto é, um projeto intrínseco ao sujeito que o vive. Os sentidos possíveis de uma escola, corrobora Abrantes (2003), são definidos localmente, a partir das práticas e representações, posições e disposições dos próprios atores que equacionam a instituição.

Deve-se reconhecer, portanto, que toda a educação está marcada pelo tempo e lugar em que se produz (BOAVIDA; AMADO, 2006) e que, dessa forma, concretiza-se numa dinâmica de diversos contextos espaciais, sociais e históricos, não estando isenta de refletir características de quaisquer desses elementos. Considerando-se tal cenário, este artigo assenta em parte dos resultados de uma investigação sobre as percepções de estudantes portugueses a frequentar o ensino secundário artístico, acerca da sua formação. O estudo foi realizado ao longo de dois anos com a participação de jovens de uma escola pública especializada em ensino artístico, situada no norte do país. Aqui, faz-se uma breve discussão da questão das ideologias educativas em Portugal, dos sentidos e das finalidades do ensino secundário<sup>2</sup> e sua relação com o mundo juvenil, a fim de se interpretar como a escola e, especificamente, o ensino secundário artístico especializado, são significados pelos seus estudantes.

## **Do ensino secundário e dos desafios da integração juvenil**

Em Portugal, a educação escolar encontra-se dividida em quatro ciclos. Os três primeiros referem-se à escola básica e compreendem nove anos. A partir do décimo ano, entra-se no ensino secundário, que abriga outros três anos de escolarização (décimo, décimo-primeiro e décimo-segundo). Nessa última etapa, os jovens podem escolher uma área de interesse curricular dentre uma oferta que se consagra em quatro modalidades: os cursos tecnológicos, profissionais, científico-humanísticos e artístico-especializados. Neste trabalho, centra-se o debate na oferta artística especializada que somente é oferecida em duas instituições em todo o país.

O ensino secundário passou a estar abrangido pela frequência obrigatória em 2009, com a aprovação da lei 85/2009, que alargou a obrigatoriedade escolar em Portugal para doze anos. A partir de então, observou-se no meio acadêmico a reabertura da discussão acerca das finalidades desse ciclo de estudos, costumeiramente identificado como nível de transição para o ensino superior. O sentido de uma escola obrigatória, em que se verifica a transformação do ato voluntário da educação em uma relação institucional regulamentada e acompanhada pelo Estado, reorganiza as relações dialéticas entre os processos educativos e os agentes sociais. De todo modo, implica-se observar que a simples legalização da obrigatoriedade de frequência não resolve, em nenhum aspecto, as ditas crises escolares. Antes, torna problemas já existentes ainda mais complexos, desde o que tange aspectos organizacionais até aqueles pedagógicos.

---

**2-** O ensino secundário em Portugal é o equivalente ao ensino médio no Brasil. Ao longo do texto, manter-se-á a nomenclatura portuguesa por respeito ao campo empírico onde se desenvolveu a pesquisa. A organização do sistema de nível médio em Portugal será explicitada no decorrer do artigo.

Uma das questões centrais do ensino secundário diz respeito às influências neoliberais que implicam uma crescente presença e influência de formas de relações sociais derivadas do imperativo de competitividade na esfera escolar (cf. ANTUNES; SÁ, 2010). Essas lógicas atravessam desde o âmbito das atribuições de notas aos alunos até a elaboração das identidades das instituições. A elas, soma-se uma incontornável tensão aberta pela formação de distintos mundos sociais, acadêmicos e cognitivos, interativos e relacionais, dentro de um mesmo espaço educativo.

De toda forma, a crise identitária do ciclo secundário no contexto português pode ser lida dentro dos sentidos que sua própria evolução o legou. Teixeira (2010), dentre outros autores, argumenta que o atual ensino secundário jamais conseguiu aplicar uma personalidade nítida em sua configuração, fosse ela vocacional ou profissionalizante. Segundo a autora, apesar das mudanças implementadas no campo do secundário, pouco se fez para que ele escapasse do estatuto de etapa transitória, em que os alunos esperam aceder ao ensino universitário ou ao mercado de trabalho. Assim como Barroso (1999), a autora chama a atenção para as ideias de que a escola secundária deve se configurar como uma entidade aberta ao meio, num quadrante de multifuncionalidade, polivalência e integração de equipamentos, para que consiga definir uma identidade própria.

Esta aposta numa escola centrada no diálogo, com um cariz organizacional mais horizontal, assume que somente a partir do desenvolvimento de competências comunicacionais, linguísticas, interculturais, de descoberta, científicas, tecnológicas e comunitárias é que se poderá pensar num projeto educativo para o secundário que eleja a possibilidade de formar jovens que contribuam para uma sociedade pautada na liberdade e na circulação de pessoas e ideias (TEIXEIRA, 2010; CARNEIRO, 1999). Nesse sentido, Abrantes (2003) aponta para a necessidade de se conceber os jovens enquanto atores educacionais cujas práticas modificam e formam a realidade escolar. Para este autor, a encruzilhada da escola reside em se equilibrar, por um lado, numa ideologia que aposta na inovação, autonomia e diversificação e, por outro, em responder ao discurso centrado nas notas, na importância da autoridade e numa aposta no regresso para os “saberes básicos”.

Também a pensar na centralidade que deve ocupar o estudante na construção de uma identidade escolar e a favor de uma evolução qualitativa do ensino secundário, Teixeira e Flores (2010) desenvolvem o argumento de que a percepção da desconstrução hierárquica da escola, enquanto instituição, pode colaborar para uma melhoria do sistema educativo. Entende-se que, ao reconfigurar a posição do aluno, privilegia-se uma concepção da escola enquanto democracia, que se pauta pelo diálogo construtivo e assenta na confiança entre os atores educacionais, o que nos parece uma pista fundamental para interpretar os sentidos da educação formal.

A investigação de Charlot (2000, 2009), em França, agrega à leitura das dinâmicas escolares, o entendimento de que o sucesso na escola não é uma simples questão de capital, mas de trabalho, precisamente de atividade e práticas que tomam forma no seio da escola – ressaltando-se, uma vez mais, a exigência de que haja envolvimento de todos os atores educativos nos processos educativos. Assente numa lógica de

reconhecer o estudante como um “ser social”, criança ou adolescente, Charlot (2000, 2009) põe em discussão o fato de que este é um sujeito que age no e sobre o mundo, está subscrito na lógica de uma família e, no campo da educação, se produz ele mesmo e é produzido por meio dela. Daí que se deva perceber que a juventude e a escola não são identidades constituídas à parte, mas se inscrevem em congruência na lógica do sujeito, conforme propõe Abrantes (2003). No que tange ao reconhecimento da escola por parte dos próprios estudantes, o trabalho de Charlot (2009) aponta para a ideia de não haver dúvidas de sua importância. Segundo ele, o que se deve verificar na atitude dos estudantes é a sua disposição para a mobilização em atividades escolares. Ora, os alunos reconhecem a importância da instituição, mas isto não significa que consequentemente tenham um compromisso com as atividades escolares. Configura-se, assim, o desafio do envolvimento nos processos educativos. É preciso ter alunos mobilizados para e nas atividades exercidas. Ainda assim, Lahire (2006) corrobora a ideia de que a escola é tão amplamente reconhecida que, mesmo aqueles que não chegaram a formar os gostos e os hábitos que lhe permitiriam estar em consonância com ela, também, a reconhecem.

Diante dos desafios ilustrados e do cenário macro dos sentidos do ensino secundário, parece-nos que o cerne da questão gira à volta da oposição entre aquilo que é a integração adolescente e as normas escolares (BARRÈRE; MARTUCELLI, 2000). Essa integração adolescente, aliás, pode se remontar na escola sob a lógica da turma, nem sempre pacífica (CHARLOT, 2009), ou por meio da constituição de subgrupos, podendo estes serem compostos de colegas ou amigos. Aqui, cabe destacar que estudantes que se sentem vinculados à escola e aos professores tendem a ter um nível de indisciplina menor, porque os efeitos dessas relações diminuem o impacto da indisciplina proveniente de um maior apego e comprometimento com os colegas (DEMANET; VAN HOUTTE, 2012). Da mesma forma, quando os processos educativos são mediados por um profissional que se concebe como interessado e se destaca pelo envolvimento pleno com o aluno e não somente com as suas notas, propiciam ambientes de aprendizagem que são geradores de contextos ricos de formação, capazes de intermediar o desenvolvimento e a formação identitária dos jovens (RICH; SCHACHTER, 2012).

Importante destacar que, cada vez mais, a escola lida com públicos variados, e pensar a sua integração exige reconhecê-los. Acerca da heterogeneidade do jovem que frequenta a escola e seus processos de socialização, Barbosa (2007) infere que as disposições dos estudantes face à escolarização também se caracterizam pela discrepância da socialização disponível na escola em comparação com aquela em vigor no ambiente da família. Isso implica reconhecer os seres humanos como sujeitos plurais, que são permanentemente construídos e atualizados, vivendo um processo que não é unívoco, mas visivelmente diferenciado de influências e de formas como se interpretam essas influências, que apesar de constituir um núcleo concreto, experimentam significativas transformações ao longo das ressocializações.

A respeito dos sentidos que a escola pode configurar na vida dos sujeitos, Charlot (2009) acrescenta à discussão a ideia de que as aprendizagens escolares são tomadas como

ausentes de valor por grande parte dos estudantes. Trata-se de uma lógica amplamente discutida nos trabalhos sobre educação em que a instituição aparece legítima enquanto capaz de justificar o futuro, mas não tem sentido no presente, constituindo-se este num grande dilema. Faltaria ao tempo escolar a existência de um cotidiano, um tempo presente, ou, na voz de Alves (2006), trata-se de uma escola de onde os jovens ainda esperam a origem para o “sucesso na vida”. Uma prerrogativa complexa considerando-se que a instituição escolar tenha evoluído de um tempo de promessas para um tempo de incertezas (CANÁRIO, 2005).

No que toca à juventude e sua constituição, Dayrell (2007) assimila que a escola é invadida pela vida juvenil e que se torna ela própria um espaço de circunscrição jovem, isto é, as dinâmicas da juventude atravessam a escola e, por isso mesmo, passam a alterar suas dinâmicas. É no seio desse contexto que Dubet (2006) discute a ideia de que tornar-se aluno já não significa simplesmente submeter-se a modelos estabelecidos, mas consiste na construção de uma experiência enquanto tal e na atribuição de um sentido para esse trabalho. Para Dayrell (2007), os jovens devem construir sua integração em uma ordem escolar, encontrando em si mesmos os princípios da motivação e os sentidos atribuídos à experiência escolar. Tarefa árdua, que exige o reconhecimento de si no mundo, exercício que os jovens têm grande resistência em fazer (CHARLOT, 2009). Face a essa problemática que discute os jovens e suas relações / disposições no contexto escolar, bem como atentos ao próprio cenário de complexidades que se interpelam na constituição da identidade do ensino secundário em Portugal, as seções a seguir promovem um debate acerca dos sentidos que o ensino artístico especializado tem conseguido imprimir na vida de seus estudantes. Antes, à luz das questões até aqui levantadas e na consideração de que ouvir os estudantes é implicá-los democraticamente no debate acerca dos processos de escolarização, discorreremos sobre a organização metodológica da pesquisa, elucidando o método que nos ajudou a elaborar uma leitura do que poderá representar a escola contemporânea.

## **Método**

A investigação em educação, assim como o trabalho realizado em ciências sociais, não está alheia à contingência social e histórica da constituição dos seus objetos, bem como das teorias que com eles se relacionam, de forma que se integram uma e outras em paradigmas científicos particulares (cf. PEREIRA, 2010). Na esfera pública e midiática, o debate sobre os sentidos e significados da escola e da(s) juventude(s) tem ganhado mais espaço. No entanto, observa-se a emergência de uma série de argumentos que não apresentam uma ancoragem empírica (ABRANTES, 2003), o que salienta a importância de se continuar a pesquisar a respeito das mediações entre mundo juvenil e mundo escolar. Sem perder de vista tal cenário, este estudo discute uma investigação que se sustenta na realidade dos jovens e da escola, construída por meio de métodos e técnicas justificáveis para o campo da educação e coerentes com o espaço histórico-social de onde falamos.

Considerando-se a proposta de se conhecer as percepções dos jovens acerca do ensino secundário artístico especializado, a entrada no campo empírico se fez pela autorização de uma instituição que oferece esta via de ensino para a realização de entrevistas de tipo biográfico com seus estudantes. Foram, então, realizadas seis entrevistas com estudantes dos três anos do ensino secundário. Os jovens eram provenientes de três cursos distintos, dentre os quatro oferecidos pela instituição, especificamente, Comunicação Audiovisual, Design do Produto, Produção Artística, além de um estudante que, na época, cursava o ciclo geral, que corresponde ao décimo ano. As entrevistas se realizaram no próprio espaço da instituição escolar, sem qualquer interferência de seus agentes no decorrer das conversas. Ao longo do trabalho, a citação de excertos recorrerá a nomes fictícios.

As idades dos participantes estavam compreendidas entre os 16 e 18 anos e sua seleção atendeu a uma variedade de critérios, dentre os quais, gênero, série e desempenho escolar – reunimos jovens com rendimento escolar diversificado. As entrevistas fizeram uma exploração da trajetória educacional dos estudantes, para que se pudesse situar biograficamente o lugar e a importância atribuída à frequência da via artística especializada no ensino secundário. Por trajetória, reportamos ao conceito de Charlot (2009), que a define enquanto uma sucessão de pontos que referem as deslocções de um aluno num espaço escolar. Ela pode ser objeto de um trabalho de interpretação, de modo que viabiliza uma história. A história de um aluno será sua trajetória quando interpretada por alguém, levando-se em consideração os três tempos de ação, o que justifica o enquadramento biográfico aqui desenvolvido.

Para além das entrevistas de tipo biográfico, ao *corpus* da pesquisa se agrega o Projeto Político Educativo (PPE) da escola (datado de 2012 e não referenciado por questões de confidencialidade), uma vez que as questões que perpassam as dinâmicas de escolaridade e suas impressões na vida dos estudantes, até certo ponto, também estão sujeitas a influências das políticas referentes à educação. Logo, é importante pensar as finalidades e os efeitos do ensino secundário, seja qual for a via, consoante ao discurso que consta em documentos oficiais e a legislação respectiva.

No que diz respeito à caracterização da escola, interessa saber que a instituição se situa no Porto, norte de Portugal, de modo que a maioria dos alunos reside nos concelhos limítrofes da cidade. A escola, ao longo do artigo, estará referida enquanto escola artística especializada, uma referência direta ao tipo de ensino secundário oferecido, que é objeto do nosso estudo. Seu nome está salvaguardado devido a questões de confidencialidade. Segundo dados do PPE (2012), entre 2008 e 2009, dois terços da população estudantil eram provenientes da área metropolitana da cidade. Atualmente, o grupo discente é composto por cerca de 950 alunos.

A análise dos dados privilegiou as técnicas da análise de conteúdo (BARDIN, 1977), com ênfase em categorias emergentes. O trabalho apoiou-se em Pereira (2010) na inferência de que a análise de conteúdo permite uma interpretação mediadora, isto é, oferece ao investigador, num contexto de descoberta, a possibilidade de formular teorias ou modelos, a partir de um conjunto de hipóteses que podem emergir em diferentes fases da investigação.

Assim, chegou-se a um sistema categorial que tenta dar conta das diferentes experiências narradas pelos estudantes, enquadrando-as sob uma organização de categorias e subcategorias, valorizadas face à problematização conceitual do trabalho. O modelo analítico compreende seis categorias que remetem a diferentes aspectos da relação que os sujeitos entrevistados contemplam na sua forma de organizar o mundo, face às suas disposições pessoais e escolares. Neste artigo, focamo-nos especialmente em uma categoria: a Escola. As demais, também atravessadas no texto, referem-se à Família, Identidade, Comunidade, Tempos Livres e Projeções de Futuro.

## **O que é a escola?**

Comprometido em perceber os efeitos que a escola promove na vida de seus estudantes, este estudo parte exatamente da representação que seus participantes fazem da instituição. Isto porque entende-se que uma análise ao nível dos efeitos deve passar pela questão dos sentidos que estes atores, os estudantes, atribuem à escola e a sua própria ação neste espaço (cf. ABRANTES, 2003). Os relatos dos sujeitos desta pesquisa permitem confirmar uma concepção escolar baseada em dois argumentos: o aprender e o futuro. Por um lado, a escola é certamente o espaço onde se pode aprender coisas novas em diferentes âmbitos. Este reconhecimento, que não passa necessariamente pela questão do gosto ou da mobilização em relação às aprendizagens e aos saberes (cf. CHARLOT, 2009), se vê representado na fala de todos os sujeitos, com maior ou menor ênfase.

Para além do reconhecimento de que a escola é um lugar para se fazerem aprendizagens, sobressai no discurso dos estudantes o fato de que a escola é um local para formação com vistas ao futuro. A relação que se estabelece com as aprendizagens, neste caso, é uma relação de expectativas. A vida escolar de hoje é aquilo que permitirá com que o futuro se configure como um tempo melhor; aliás, neste sentido, a escola não somente é essencial como também é marcante, numa esfera em que ela se compõe tanto como um espaço de aprendizagens quanto um lugar de oportunidades ulteriores. Faz-se notar que os participantes deste estudo imprimem um sentido ao dia a dia do seu percurso escolar, ainda que este contenha um *sentido projetivo* também (ABRANTES, 2003). A escola compreende, para estes sujeitos, um período de suas vidas, tempo em que se constroem identidades e sociabilidades no desenvolvimento de histórias pessoais (PERRENOUD, 1995).

A concepção do que significa a escola também traz a campo outros elementos que permitem contextualizar os papéis da ação escolar. A socialização é apontada como elemento fundamental, de modo que, inclusive, pode convergir num convívio para a vida, assim como as aprendizagens, que podem ser realizadas tanto no âmbito da relação educativa, quanto no convívio com os colegas. Assim, podemos reunir essas colocações no âmbito da perspectiva de Canário, para quem “a aprendizagem implica uma tripla relação: com os outros, com o mundo e consigo mesmo” (2005, p. 59), de modo que é a articulação e a indissociabilidade destes elementos que promove – ou não – sentidos a estas mesmas aprendizagens. O que se entende por aprendizagem, inclusive, tece um



jogo de relações que se realizam num espaço maior do que aquele da instituição escolar, razão para a qual Canário (2005) chama atenção para a necessidade de se confrontar o educativo com o social.

O que se verifica é que, para os estudantes entrevistados, as aprendizagens da escola são essenciais, cabendo-lhes a legitimação do saber. No que toca à própria relação de aprendizagem, vale destacar o fato de que na escola há *outros* que são responsáveis pela nossa educação. A estes, cabe a imensa responsabilidade de formar para o futuro, numa concepção que incide sobre como se aprende e o porquê.

De uma maneira geral, conclui-se que a escola é um lugar, sobretudo, de aprendizagens, que se fazem também com os colegas, um espaço onde se alocam processos de socialização e, especialmente, é de onde podemos alicerçar oportunidades que culminam num futuro. Estas oportunidades, na voz dos participantes da investigação, emergem na figura da preparação, do conhecimento enquanto ferramenta para elaboração da vida. Trata-se de uma formulação que independe do gosto e apreço pelo trabalho que se mobiliza no campo educativo, mas prescinde do reconhecimento de que a escola é importante. Assim, segundo os jovens entrevistados, a escola é o futuro na medida em que compõe um fator responsável por seus desdobramentos. Para alguns estudantes, inclusive, paira ainda uma crença de que só há futuro possível para aqueles que frequentam a instituição.

## **Qual o lugar para o ensino secundário artístico especializado?**

Eis a questão central da investigação: o que representa, para os jovens, o ensino secundário artístico especializado dentro do percurso educativo? Assim como no uso das narrativas, entendemos que os sentidos que emergem do ensino secundário artístico especializado resultam de uma trajetória que tem disposições do passado, do presente e do futuro, na tessitura daquilo que é um projeto de vida para cada um desses estudantes. Nosso esforço passa pela interpretação e a organização de um olhar sobre os diversos efeitos que a escolha por esta vertente de ensino convergiu em significados nas histórias de vida narradas.

É crucial perceber que todos os entrevistados se identificam como autores da escolha de frequentar a via artística especializada no ensino secundário. Para alguns, essa decisão significou romper com a ideologia educativa familiar ao passo que, para outros, a entrada no ensino secundário se fez num campo de expectativas, mas de desconhecimento. Um dado interessante é que nenhum dos pais atua nas áreas de estudo escolhidas, apesar de haver um pai que atravessa o campo artístico de um modo amador – faz pinturas. Da família, os exemplos que existem e nos permitem inferir uma influência advêm de tios, primos e avós, cujas profissões eram admiradas.

Em qualquer das formas de relação com a família, aceitação ou temor, a escolha do ensino secundário implica prosseguimento de estudos, o que por si só demarca uma relação de respeito e compreensão por parte dos pais (SINGLY, 2007; SPERA; WENTZEL; MATTO, 2009). Salientemos que quase metade dos pais desses

estudantes nem chegou ao ensino secundário, como se pode observar no quadro abaixo reproduzido.

**Quadro 1** – Estrutura socioeconômica dos pais

Estudante	Curso	Mãe		Pai	
		Profissão	Formação	Profissão	Formação
Michele	Comunicação Audiovisual	Tradutora	Graduação em letras	Empresário	Não informada
Marcos	Comunicação Audiovisual	Geriatra	9º Ano	Triador	4º Ano
Vinicius	Design do Produto	Comerciante	Graduação em letras	Comerciante	12º Ano
Maria	Ciclo Geral (10º Ano)	Enfermeira	Graduação em enfermagem	Empresário	Graduação em engenharia civil
Alessandra	Produção Artística	Desempregada (Administrativa)	9º Ano	Administrativo	12º Ano
Catarina	Design do Produto	Doméstica	4º Ano	Eletromecânico	6º Ano

Fonte: elaborado pelos autores.

A distância que existe entre a atuação profissional dos pais e as escolhas desses estudantes evidencia um quadro de renovação de perspectivas que pode apontar para o fato de que, na trajetória familiar, a projeção dos pais é sempre de que os filhos os superem em suas conquistas, tanto no eixo acadêmico como profissional (SINGLY, 2007). Seria desta forma que a educação se legitimaria como um sucesso. No entanto, ainda que de áreas distintas, o fato de o curso estar no nicho das artes causou algum desentendimento na configuração dessa decisão educativa.

A periferização social dos cursos profissionais é, na visão dos pais, substituída pela periferização do campo de trabalho: as artes. Está claro que não se trata de uma associação com o ambiente da escola profissional, cujo estigma era o de receber os alunos desinteressados na escolarização e com notas baixas (cf. ALVES, 1999), mas o fato de se associar a um estudo artístico faz com que os pais sintam algum temor, em especial no que tange as saídas profissionais.

[...] porque quando eu estava no 9º ano, eu realmente esperava ir para artes no 10º, mas o que os meus pais também me diziam é que seria melhor para mim ir para ciências. (Marcos).

Dentre os estudantes entrevistados, dois seguiram primeiramente para a área de ciências, o que pode demonstrar o impacto do discurso familiar e social negativo acerca do campo das artes. A ideia de que só os alunos com baixas notas seguem a vertente artística, relatada pelos jovens ao descreverem o discurso dos pais e dos próprios professores, e a escassa saída profissional no contexto das formações oferecidas são os principais argumentos contra a continuação dos estudos nessa área. Note-se que, nesse discurso geral, não se demarca a diferença entre o curso de artes contido na vertente científica-humanística (ainda mais desvalorizado, segundo os participantes deste estudo) daquele oferecido pela escola artística especializada.

Conforme referimos no início do texto, há quatro modalidades de ensino secundário em Portugal. No caso dos estudantes interessados em artes, há a possibilidade de seguir pela via científica-humanística com foco em artes ou pela via artística especializada. Na via humanística, as artes representam uma opção de curso dentre muitos outros, como ciências econômicas ou humanidades, e os cursos estão distribuídos em escolas por todo o país. Já no caso da via artística especializada, só há duas instituições que comportam essa modalidade e todos os cursos dessas escolas são vocacionados para as artes. O que o nosso estudo demonstra é que, na visão dos jovens, as instituições especializadas detêm melhores condições de infraestrutura e gozam de maior prestígio social. Assim, para os alunos que encontraram apoio, ou respeito, na atitude de prosseguir o caminho da escola artística especializada, a motivação vem sempre associada a uma perspectiva de qualidade, liderança e fama da instituição de acolhimento. Uma distinção bastante demarcada dos cursos científico-humanístico centrados nas artes:

Antes de mais, o nome da minha escola tem [um grande peso], é um grande nome [...] é natural que nós já estamos feitos para trabalhar em meios artísticos, por isso acho que os futuros empregadores vão valorizar esse aspecto. (Michele).

Quando confrontados acerca da possibilidade de terem seguido para o ensino secundário científico-humanístico voltado para artes, os jovens são bastante incisivos: não havia garantias, nem reconhecimento da qualidade que era oferecida. Por outro lado, o prestígio de que goza o nome da escola especializada escolhida por estes estudantes remonta ao que Antunes e Sá (2010) descrevem como “santuários de excelência”, definidos como espaços capazes de prover percursos mais consistentes e futuros profissionais mais gratificantes.

Outro aspecto importante na decisão pela via especializada terá que ver com a expectativa de se operar uma mudança. Com a aprovação ao acesso, aos poucos, a experiência e as expectativas vão se confrontando com a realidade que é estudar na escola artística especializada, de forma que a qualidade buscada toma dimensões concretas. Esses estudantes se mantêm firmes na representação de uma instituição organizada, reconhecem a existência de um modelo de ensino pautado pela informalidade e flexibilidade na gestão das aulas, mas um novo componente ganha força no contexto de formação: o estresse.

O estudo numa escola artística especializada exige tempo, dedicação e, portanto, uma dura ruptura com a vida social. Se por um lado a informalidade dos métodos e da relação entre professores e alunos ocupa a centralidade da forma como o trabalho é direcionado, por outro, a instituição lida com uma demanda de trabalho exaustivo, cujo referencial avaliativo não se apresenta díspar das demais escolas, salvo quando este se configura ainda mais exigente. Esse fenômeno, observado por Abrantes (2003) à luz das “escolas de excelência”, substituiria a vigência de uma dupla hierarquia (escolar e juvenil), por meio das exigências escolares aliada a pressão e controle sobre os adolescentes, reconfigurando os problemas de indisciplina na forma de estresse e estigmatização.

Entramos às 8h30 e saímos às 18h30. Tenho 45 minutos para almoçar às segundas e sextas. É só fazer trabalhos, apresentações, projetos, e como disse, é vida de cão. (Alessandra).

Os estudantes da escola artística especializada são unânimes, falta-lhes tempo. Ainda assim, eles se inscrevem numa lógica de investimento na escola, enfrentando o estresse do trabalho escolar e os respectivos efeitos negativos como notas baixas, cansaço mental e sintomas físicos. No geral, revelam-se satisfeitos por conseguirem superar a demanda e demonstram certo orgulho ao dizer que conseguem convergir a vida escolar com a vida pessoal:

Eu estava, eu não achava que ia ser tão, que a disciplina ia ser tão trabalhosa, que ia ser tão difícil, mas achei que é mais leve o ambiente. (Maria).

Temos um horário muito ocupado e temos muitas horas de ensino, até mesmo por disciplinas de projetos e tecnologias, que nas outras escolas secundárias de ensino artístico não existem, mas continuo a ter uma vida social boa. (Vinicius).

Esse orgulho revela uma lógica de resposta às pressões dos pais e professores sob a forma de ocupação do modelo de *bom aluno*. Somente alguns estudantes desenvolvem formas caladas de resistência à escola, de maneira que vencer o sofrimento a que estão expostos durante o processo torna os jovens socialmente satisfeitos (cf. COCKAIN, 2011).

O ambiente de aprendizagem, reconhecido como *leve*, lhes garante uma jornada de estudos que é conduzida com alguma amenidade, torna o campo das aprendizagens agradável e nota-se um movimento transversal, no sentido das relações com os colegas. Apesar de haver as dificuldades e as rupturas de grupos, a identidade da escola surte efeito na forma como se organizam as variadas inter-relações no campo educacional. Assim como no trabalho de Rich e Schachter (2012), observa-se que determinadas características do meio escolar colaboram para desenvolver a identidade. Em especial, as dinâmicas educativas em que o professor emerge enquanto sujeito interessado, envolvido ou modelo e a existência de um programa escolar focado no aluno como um sujeito plural. Estas características têm grande relevo na perspectiva dos estudantes:

Sim, gosto muito de estar aqui. O ambiente é bom e os professores também apoiam os alunos quando eles têm dúvidas. Temos um e-mail da escola, o que ajuda muito quando estamos em casa. Os professores respondem o mais cedo possível. (Maria).

Outro fator destacado nas narrativas dos estudantes, que lhes garante satisfação com o ambiente de trabalho, diz respeito à infraestrutura da escola. Para eles, a escola secundária artística especializada dispõe dos melhores materiais, garante-lhes o suporte necessário na aquisição de recursos, o que somado ao corpo docente bem preparado propicia uma experiência única. Este aparato especializado, típico de escolas de excelência (cf. ANTUNES; SÁ, 2010) se vê retratado no próprio PPE (2012) da escola onde se fez a investigação. De acordo com o documento, uma resolução do Conselho de Ministros, de 2007, propiciou

um programa de modernização do parque escolar, bem como forneceu, nesse processo, um conjunto de meios técnicos que respondem aos padrões contemporâneos de funcionalidade.

Dentre os efeitos que a escola promove na vida estudantil, está algo intitulado como “espírito da escola secundária artística especializada” (Vinicius). Trata-se de uma conduta amigável, de respeito, dedicação ao trabalho e valorização das diferenças. O estudante do ensino artístico se reconhece como parte de um todo, que não é comum a toda a sociedade, é alheio em estilo e atitude dos demais grupos jovens e, assim, mesmo na diferença de concepções acerca de variados assuntos, na escola, a sua integração se promove numa lógica essencialmente pautada pelo respeito à diversidade, característica valorizada pelos jovens. É de se salientar que, na conjuntura dos objetivos propostos pelo PPE (2012) da instituição que esses alunos frequentam, está ressaltado o caráter de uma função educativa baseada na transmissão e criação dos valores do diálogo, capaz de gerir processos identitários que se pautem pela reflexividade crítica e a criatividade, numa proposição de atuação social enquadrada no respeito à diversidade cultural. O discurso consagrado no PPE, que se vê refletido nas vozes dos estudantes, permite-nos, inclusive, dar conta de um ensino que compartilha dos objetivos fundamentais para uma educação cidadã, finalidade que Stoer (2008) temia estar comprometida na fomentação de uma ideologia educativa neoliberal.

É preciso estar atento ao fato de que os alunos que participaram desta investigação têm uma pertença que é a arte, e esta subjaz à identidade que eles corroboram no dia a dia, marca que versa sobre uma vivência no presente, um desejo do passado e uma atitude que pretendem imprimir no futuro. É na escola secundária artística especializada que esses jovens podem viver a plenitude de sua identidade, o que ajuda, inclusive, a perceber o desejo de fazer parte deste projeto educativo e não de outro. Conforme o apelo de Canário (2005), diríamos que é fundamental percebermos a escola como parte de um contexto social, para que suas dinâmicas possam se propagar para além dos muros escolares, evitando o que o autor chama de “ilusão pedagógica”, em que as condições de aprendizagem e convivência acabam por se restringir ao campo endógeno.

[Conhece as escolas que trabalham o secundário na área de artes? Nunca foi de seu interesse?]  
Não. [Por quê?] Porque eram escolas de curso comum, onde toda gente ia, misturada com outros cursos, outras pessoas, outros estilos e essa foi desde sempre a que mais me chamou. Nunca pus a possibilidade. (Alessandra).

O discurso dos estudantes, até certo ponto, imprime a satisfação de poder ser alguém, independente das escolhas. Fora dos muros da escola, talvez ainda seja preciso um trabalho maior para que possam assumir suas posições sem serem confrontados pelo seu estilo, isto é, uma caracterização comum que define a pertença desse grupo juvenil (PAIS, 1993; ABRANTES, 2003; SILVA, 2010). Por enquanto, é na escola secundária artística especializada que os estudantes partilham do valor da diferença, numa tomada de consciência mediante uma aprendizagem que modifica. É uma evidência clara de que a juventude invade a escola e se torna elemento potencializador das dinâmicas escolares (cf. PAIS, 1993).

O ensino artístico, na concepção dos estudantes, faz pensar de outra maneira. A escola, na sua dimensão interacional, transgride as barreiras do formal, faz com que todos os atores educativos compartilhem de uma filosofia de respeito, que não vem pronta. É a experiência do ambiente que transforma o espírito e faz com que os estudantes se apercebam de suas identidades e respeitem a manifestação terceira. É um espaço de pouco confronto interacional, mas não inexistente. Lembremo-nos de que os jovens se dividem em subgrupos e que apesar da ressalva do trabalho educativo por parte dos professores ser diferente e representar, no discurso dos estudantes, uma ruptura com a experiência escolar anterior, há aspectos negativos. Essas experiências menos positivas, ao nosso ver, podem se tornar em processos cruciais de aprendizagem, ajudando os jovens a diminuir as barreiras sociais que enfrentam fora da escola, junto dos demais grupos juvenis, por exemplo.

Para os entrevistados, os aspectos negativos resultam em problemas justamente quando um dos atores não se apercebe do espírito escolar vigente, o que pode significar o uso de métodos inapropriados, a exigência exagerada ou uma má gestão das relações.

Eu acho que esse professor não tem conseguido cativar de maneira alguma os alunos e tem até tornado as coisas “interessantes”, criando projetos com datas de entrega ridículas para a quantidade de trabalho que é. (Marcos).

A partir de uma visão global, elaborada pelo cruzamento das falas dos estudantes, podemos afirmar que os jovens que frequentam a escola secundária artística especializada se sentem felizes com a sua escolha. Há, todavia, algum arrependimento que se prende com as expectativas futuras. O fato de haver muita exigência, no que compete aos trabalhos, faz com que alguns deles vejam suas notas decair, o que os preocupa, visto que o desempenho pode interferir no percurso acadêmico. De toda forma, a esperança de estarem a adquirir um conhecimento especializado, mas também geral, no seio de uma escola renomada, os faz imaginar um futuro mais promissor. Trata-se de uma ambivalência do campo educativo em que a escola tem de lidar com a inovação e a flexibilização das dinâmicas escolares ao mesmo tempo em que deve responder ao discurso educativo duramente centrado nas classificações (cf. ABRANTES, 2003).

## **Considerações finais**

Uma interpretação dos efeitos que a vertente especializada do secundário português pode proporcionar na vida dos estudantes exige organizar o pensamento de modo que a história dos sujeitos ganhe relevância enquanto um constructo que considera os três tempos de sua trajetória. Entretanto, é preciso estar atento ao fato de que não se pode ascender aos sentidos desses efeitos, se as dinâmicas escolares conjugadas no cotidiano da escola forem deixadas de lado (cf. ABRANTES, 2003).

O esforço de compreender as regularidades e as singularidades que se constroem na vida dos jovens que frequentam o ensino secundário passa pelo reconhecimento das muitas faces que a escola pode representar no seu entrelaçamento com as dimensões pessoais, num movimento em que o desenvolvimento identitário é reflexo de transformações das

várias socializações a que os adolescentes estão expostos (cf. VAN ZANTEN, 2000; PAIS, 2002; BARBOSA, 2007).

Ao analisar este artigo, o leitor deve ter em mente que o seu desenho propõe algumas limitações, fatores que não anulam a validade dos dados e das interpretações dos resultados, mas que os impedem de serem tomados a partir de determinadas generalizações. Em especial, é preciso estar atento à noção de trajetória escolar de que lançamos mão, bem como ao foco dado ao discurso dos estudantes em virtude de um quadro metodológico vinculado às formas narrativas. Assim, o que se apresenta aqui não é o retrato da escola secundária artística especializada, mas um retrato possível viabilizado pela voz dos estudantes.

As narrativas tecidas neste trabalho revelam sujeitos que, ao longo dos anos, foram fomentando suas experiências escolares, vivendo momentos de maior ou menor disposição face à escola, num processo intermediado pela participação dos pais, amigos, familiares e agentes educativos. Com a passagem do tempo, a visão de mundo desses sujeitos passou por transformações cujas consequências também implicaram modos distintos de pensar a escola e a educação. A organização desse discurso vinculado à escola permite afirmar que a manutenção do desejo pelas aprendizagens fora a força motriz daqueles que se encontraram mais próximos e dispostos a encarar o espaço educativo como um projeto de vida.

Será no ensino secundário que a experiência da escola permitirá o desenvolvimento de marcos que justificarão uma adesão proximal e voluntária à escola, expressa nesses estudantes sob a plenitude do desejo. O projeto de si desses jovens começa a interpelar formas mais reais e concretas a partir de uma motivação que emerge do encontro de suas expectativas educativas com a desconstrução de formas e métodos rígidos que impõem à escola um caráter de instituição, numa tangente que impede a educação de ser percebida como uma dinâmica entre sujeitos, valorizando o cerne das atividades reguladas por normas e diretrizes.

O ensino secundário artístico especializado, todavia, não emerge como um projeto idealizado ou perfeito. Há fissuras que atravessam as práticas pedagógicas tal e qual acontece na passagem por outras escolas e vertentes de ensino. Está ressaltado, porém, o potencial da escola especializada em desconstruir a hierarquização dos processos escolares (cf. TEIXEIRA; FLORES, 2010), de modo a viabilizar ambientes de aprendizagem que são flexíveis, informais e inovadores, características largamente prestigiadas pelos estudantes (cf. ABRANTES, 2003; RICH; SCHACHTER, 2012) e que os fazem admirar a forma como as aulas e a comunicação entre os diferentes agentes educativos é viabilizada.

Para além da concepção alargada do que é a escola e como o seu trabalho é recebido no campo social, os estudantes chamam a atenção para a ideia de que a escola secundária artística especializada, por mais que os trate de modo horizontal por meio de relações flexíveis, exige uma rigorosa disposição na condução dos trabalhos e exames propostos. Revelam assim a lógica exaustiva daquelas escolas consideradas nichos de excelência (ANTUNES; SÁ, 2010). No caso dos entrevistados, a superação desse desafio é validada pelo renome da escola. Ser bem-sucedido nessa instituição promove reconhecimento no futuro.

Aqui, a projeção de futuro desses jovens remete-nos aos sentidos e aos objetivos da educação secundária. A grande preocupação expressa em relação às ideologias educativas que visam atender a uma lógica de mercado (cf. ALVES, 1999; CORREIA, 2000; BARROSO,

2003; ALVES, 2006; STOER, 2008) demonstra-se ainda um tema atual porque, apesar de a escola se esforçar em imprimir novos horizontes e perspectivas ao trabalho realizado no seu espaço, os jovens continuam a projetar uma relação de correspondência entre as dinâmicas escolares e as conquistas materiais, seja na forma acadêmica ou na representação do mercado de trabalho.

Observa-se, de todo modo, que a escola artística especializada não tem apenas “sentido projetivo” (ABRANTES, 2003), ela enriquece e potencializa as identidades dos estudantes (cf. RICH; SCHACHTER, 2012), na medida em que desconstrói um caráter formal do campo educativo e joga o foco de sua proposta pedagógica nas hipóteses do ser. O desafio que cabe a esses jovens responder reside, então, no campo social. É preciso poder ser também fora da escola. Assim, perante incertezas e imprevisibilidades, eles lutam para deixar marcas, inovar e realizar um movimento de integração, processos articulados em função dos sentidos que o ensino secundário artístico especializado lhes fomenta.

Eu acho que [o ensino secundário artístico especializado] nos faz abrir os olhos de certa maneira porque somos praticamente uma comunidade à parte da sociedade. E acho que nós, apesar de sermos diferentes, ela nos ensina, o ensino especializado nos ensina que nós fazemos parte da sociedade, apesar de sermos diferentes, fazemos parte dela. (Catarina).

## Referências

ABRANTES, Pedro. **Os sentidos da escola: identidades juvenis e dinâmicas de escolaridade**. Oeiras: Celta, 2003.

ALVES, José Matias. **Crises e dilemas do ensino secundário: em busca de um novo paradigma**. Porto: ASA, 1999.

ALVES, Natália. **Socialização escolar e profissional dos jovens: projetos, estratégias e representações**. Lisboa: Educa, 2006.

ANTUNES, Fátima; SÁ, Virgínio. **Públicos escolares e regulação da educação: lutas concorrenciais na arena educativa**. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 2010.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1059-1083, 2007.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARRÈRE, Anne; MARTUCCELLI, Danilo. La fabrication des individus à l'école. In: VAN ZANTEN, Agnès (Org.). **L'école: L'état des savoirs**. Paris: La Découverte, 2000. p. 254-262.

BARROSO, João. Organização e gestão das escolas secundárias. In: AZEVEDO, Joaquim (Coord.). **O ensino secundário em Portugal**. Lisboa: CNE, 1999. p. 117-156.



- BARROSO, João. Organização e regulação dos ensinos básico e secundário, em Portugal: sentidos de uma evolução. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 63-92, 2003.
- BOAVIDA, João; AMADO, João. **Ciências da educação: epistemologia, identidade e perspectivas**. Coimbra: Universidade de Coimbra, 2006.
- CANÁRIO, Rui. **O que é a escola: um “olhar” sociológico**. Porto: Porto Editora, 2005.
- CARNEIRO, Roberto. As encruzilhadas do ensino secundário: breves apontamentos para uma reflexão. In: AZEVEDO, Joaquim (Coord.). **O ensino secundário em Portugal**. Lisboa: CNE, 1999. p. 251-257.
- CHARLOT, Bernard. **A relação com o saber nos meios populares: uma investigação nos liceus profissionais de subúrbio**. Porto: CIEE /Livpsic, 2009.
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- COCKAIN, Alex. Students' ambivalence toward their experiences in secondary education: views of a group of young Chinese studying on an international foundation program in Beijing. **The China Journal**, Chicago, v. 65, p. 101-118, 2011.
- CORREIA, José Alberto. **As ideologias educativas em Portugal nos últimos 25 anos**. Porto: ASA, 2000.
- DEMANET, Jannick; VAN HOUTTE, Mieke. School belonging and school misconduct: the differing role of teacher and peer attachment. **Journal of Youth and Adolescence**, v. 41, p. 499-514, 2012.
- DAYRELL, Juarez. A escola faz as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, 2007.
- DUBET, François. **El declive de la institución: profesiones, sujetos e individuos en la modernidad**. Barcelona: Gedisa, 2006.
- DUBET, François; MARTUCCELLI, Danilo. **À l'école: sociologie de l'expérience scolaire**. Paris: du Seuil, 1996.
- LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: Ática, 1997.
- LAHIRE, Bernard. **A cultura dos indivíduos**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- PAIS, José Machado. **Culturas juvenis**. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1993.
- PAIS, José Machado. **Sociologia da vida quotidiana**. Lisboa: ICS, 2002.
- PEREIRA, Fátima. **Infância, educação escolar e profissionalidade docente: um mapeamento social dos discursos em formação inicial de professores**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2010.
- PERRENOUD, Philippe. **Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar**. Porto: Editora Porto, 1995.

PORTUGAL. Lei nº 85/2009, de 27 de agosto de 2009. **Diário da República nº 166**, Lisboa, 27 ago. 2009. Série I-A.

RICH, Yisrael; SCHACHTER, Elli P. High school identity climate and student identity development. **Contemporary Educational Psychology**, Amsterdã, v. 37, p. 218-228, 2012.

SILVA, Sofia Marques da. **Da casa de juventude aos confins do mundo: etnografia de fragilidades, medos e estratégias juvenis**. Porto: Afrontamento, 2010.

SINGLY, François de. **Sociologia da família contemporânea**. Rio de Janeiro: FGV, 2007.

SPERA, Christopher; WENTZEL, Kathryn R.; MATTO, Holly C. Parental aspirations for their children's educational attainment: relations to ethnicity, parental education, children's academic performance, and parental perceptions of school climate. **Journal of Youth and Adolescence**, v. 38, p. 1140-1152, 2009.

STOER, Stephen R. Formar uma elite ou educar um povo? **Educação, Sociedade e Culturas**, Porto, v. 26, p. 107-110, 2008.

Teixeira, Cidália. **Percepções e experiências da escola, trajetórias escolares e expectativas futuras: um estudo com alunos do ensino secundário**. 2010. 447f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) - Universidade do Minho, Braga, 2010.

TEIXEIRA, Cidália; FLORES, Maria Assunção. Experiências escolares de alunos do ensino secundário: resultados de um estudo em curso. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 110, p. 113-133, 2010.

VAN ZANTEN, Agnès. Le quartier ou l'école? Déviance et sociabilité adolescente dans un collège de banlieue. **Deviance et Société**, Chêne-Bourg, v. 24, n. 4, p. 377-401, 2000.

*Recebido em: 19.02.2016*

*Aprovado em: 09.08.2016*

**Thiago Freires** é mestre em ciências da educação pela Universidade do Porto (Portugal) e graduado em letras (inglês e português) pela Universidade de São Paulo. Atualmente, desenvolve um projeto de doutorado em educação pela Universidade do Porto.

**Fátima Pereira** é professora auxiliar com agregação na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (Portugal). Dentre os seus interesses de investigação estão questões relativas à formação de professores e educação escolar.