



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTO
FACULDADE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

A Voz aos Alunos
Um estudo de caso

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa
para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação

- Especialização em Avaliação Educativa

Rui Ricardo Vieira da Silva

Porto, Fevereiro 2019



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTO
FACULDADE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

A Voz aos Alunos
Um estudo de caso

**Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa
para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação**

- Especialização em Avaliação Educativa

Rui Ricardo Vieira da Silva

Trabalho efetuado sob a Orientação de:

Prof. Dr. Isabel Baptista

Porto, Fevereiro 2019

Resumo

Este trabalho refere-se ao relatório final de uma investigação intitulada “A Voz aos Alunos, um estudo de caso” e conducente à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação pela Universidade Católica Portuguesa, Porto.

Partindo de reconhecimento do estatuto de cidadania da infância e consequente valorização dos alunos como atores e coautores do seu conhecimento, o estudo tentou perceber em que medida as nossas escolas escutam, valorizam e promovem a participação dos alunos na vida escolar.

Para este efeito, foi realizado um estudo de caso, abordando uma comunidade educativa em concreto, referente a uma escola do primeiro ciclo do ensino básico. Em coerência com os objetivos enunciados, do ponto de vista teórico optou-se por um enquadramento em torno das noções de educação, de infância, do perfil de docente do perfil de aluno, tendo em referência a literatura científica mas também as recomendações de política educativa atuais.

O estudo partiu-nos concluir que a valorização da palavra dos alunos e dos seus espaços de participação na vida escolar constitui uma das prioridades educativas, numa perspetiva de promoção de aprendizagens significativas em contexto de uma escola humanista e democrática.

Palavras-chave: alunos, perceção, participação, escola.

Abstract

This document refers to the final report of an investigation entitled "Students voice - a case study" and leading to a Master's degree in Educational Sciences - Universidade Católica Portuguesa, Porto.

Based on recognition of the citizenship status of children and the consequent appreciation of students as actors and co-authors of their knowledge, the study tried to understand the extent to which our schools listen, value and promote the participation of students in school life.

For this purpose, the study was carried out addressing a concrete educational community, referring to a school in the first cycle of basic education. Consistent with the stated objectives, from the theoretical point of view, was chosen a framework around the notions of education, childhood, the teacher profile of the student profile, taking into account the scientific literature but also the current Recommendations produced in educational field.

The study was based on the conclusion that the appreciation of students' words and their spaces of participation in school life should be one of the educational priorities, in a perspective of promoting meaningful learning in the context of a humanist and democratic school.

Key words- students, perceptions, participation, school.

Agradecimentos

A execução de uma dissertação corresponde, pela sua finalidade académica, a um trabalho individual. Contudo, há contributos de natureza diversa que não podem, nem devem deixar de ser realçados.

Por essa razão, desejo expressar os meus sinceros agradecimentos a todas aquelas pessoas que contribuíram para a realização do meu trabalho de final de curso.

À minha orientadora Professora Doutora Isabel Baptista por toda a disponibilidade, ajuda, incentivo, sugestões e orientação segura que me proporcionou ao longo da realização deste trabalho.

À minha mulher, pelo amor apoio incondicional, compreensão e motivação.

E por fim há minha razão de viver, que sempre me motivou com o seu sorriso lindo ao meu querido filho Mateus o meu muito obrigado pela ajuda.

Índice Geral

Resumo	I
Abstract	II
Agradecimentos	III
Índice de Tabelas	VI
Abreviaturas	VII
Introdução Geral	1
Parte I- Enquadramento Teórico.....	3
Capítulo 1 - Metas e Valores da Educação Contemporânea	3
1. Educação e Formação Integral do Ser Humano.....	3
2. A Escola como Organização Humanista e Inclusiva	7
3. O Professor como Profissional Reflexivo.....	9
Capítulo 2 – Pedagogia e Cultura Escolar	11
1. Aprendizagens Significativas, Avaliação e Sucesso Escolar	11
2. Currículo e Desenvolvimento Curricular.....	13
3. Exigências de Pedagogia Diferenciada	15
Capítulo 3 – Perfil do aluno do Século XXI	19
1. Direitos da Criança como Direitos Humanos.....	19
2. Noções de Participação e de Cidadania	23
3. O Aluno como Sujeito, Ator Social e como Cidadão	26
Conclusão	30
II Parte – Estudo Empírico.....	31
Introdução	31
Capítulo 1 – Justificação da opção metodológica	32
1. Questões e Objetivos de Investigação	32
2. Estratégia de Desenvolvimento.....	33

3. Contextualização de Pesquisa.....	35
Capítulo 3 – Descrição e análise dos dados	39
1. Valores de Participação Expressos nos Documentos da Escola	39
2. Práticas Pedagógicas Promotoras de Participação dos Alunos.....	43
3. Perceção dos Atores sobre a Participação dos Alunos	46
Conclusão	51
Considerações finais	52
Referências Bibliográficas	55
Anexos.....	61

Índice de Tabelas

Quadro Sinóptico 1 – Projeto Educativo, Ideário, Regulamento Interno.....	40
Quadro Sinóptico 2 – Perceções dos alunos.....	47

Abreviaturas

UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

ONU - Organização das Nações Unidas

CDC - Convenção sobre os Direitos da Criança

MIPSE- Modelo Integrado de Promoção do Sucesso Escolar

ONU- Organização da Nações Unidas

OIT (Organização Internacional de Trabalho)

SDN – Sociedade Das Nações

TIC- Tecnologias de Informação e Comunicação

Introdução Geral

O presente documento corresponde a uma dissertação elaborada no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação da Universidade Católica Portuguesa, Porto, especialização em Avaliação Educativa, tendo por título “A Voz aos Alunos, um estudo de caso”.

Na base deste estudo estão razões de ordem pessoal ligadas a um percurso académico e profissional desenvolvido enquanto professor do ensino básico. Neste contexto, sempre me interroguei sobre a necessidade de escutar e valorizar a voz aos alunos, enquanto atores centrais da escola.

Partimos assim da convicção de que o desenvolvimento de uma pedagogia diferenciada, num quadro de promoção de aprendizagens múltiplas, significativas e bem-sucedidas, é indissociável da valorização dos alunos na plenitude da sua condição pessoal e cívica, em conformidade com o reconhecimento do estatuto de cidadania da infância (Convenção do Direitos da Criança, 1989).

Por outro lado, este reconhecimento do estatuto de cidadania da infância e consequente valorização dos alunos como atores e coautores do seu conhecimento, surge em linha com as recomendações referentes ao Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória (ME/DGE, 2018). Tal como consta da introdução do referido documento (p.10), considerado atualmente como base de referência para a organização de todo o sistema educativo, entende-se que “as crianças e os jovens devem adquirir as ferramentas indispensáveis para o exercício de uma cidadania plena, ativa e criativa na sociedade da informação e do conhecimento em que estamos inseridos”.

Cabe-nos assim perguntar em que medida as nossas escolas se constituem como espaços de participação e de cidadania. Os nossos alunos são realmente escutados e valorizados como sujeitos participantes e ativos? De que forma os processos de desenvolvimento curricular traduzem a intencionalidade necessária à promoção da participação dos alunos na vida da escola? Em que circunstâncias, como e para quê, são os nossos alunos ouvidos?

Estas interrogações convergiram para a formulação da nossa questão de estudo respeitante à intenção de tentar perceber de que forma a escola valoriza e promove a participação dos alunos na vida escolar.

Para responder a esta questão, do ponto de vista teórico, procuramos sustentar a nossa argumentação tendo como referência a literatura científica sobre a infância, o perfil de docente, o perfil de aluno, a escola e a pedagogia escolar, bem como as principais recomendações de política educativa produzidas nestes âmbitos.

Do ponto de vista empírico, optámos pelo estudo de um caso em concreto, tendo por base a realidade de uma escola do primeiro ciclo do ensino básico, de forma a avaliar, a analisar, intenções, praticas e perceções sobre a importância da participação dos alunos na vida escolar. Para o efeito, e em coerência com os objetivos enunciados, privilegiámos a palavra dos próprios alunos.

Neste sentido, o presente trabalho contempla uma introdução geral e duas partes fundamentais, ambas iniciadas com uma introdução e finalizadas com uma conclusão. Sendo a primeira parte dedicada ao enquadramento teórico e a segunda à descrição do estudo empírico.

O trabalho termina com considerações finais respeitantes a todo o percurso de investigação, sublinhando as principais conclusões sobre a necessidade de valorização efetiva das crianças enquanto cidadãos de pleno direito, com tudo o que tal implica em termos de assunção de intencionalidade pedagógica

Parte I- Enquadramento Teórico

Capítulo 1 - Metas e Valores da Educação Contemporânea

1. Educação e Formação Integral do Ser Humano

Nos primórdios da civilização o conhecimento era passado de gerações a gerações que vivenciavam no dia-a-dia da comunidade todas as suas experiências e, com isso, se formavam para atuarem em comunidade. Os hábitos transformados em tradições eram, assim, passados naturalmente, sem a necessidade de uma instituição específica para tal. Nas formações sociais mais antigas todos os adultos, especialmente os anciãos, ensinavam. Aprendia-se a fazer, fazendo, o que confundia o saber, a vida e o trabalho.

No contexto das sociedades democráticas contemporâneas este ideal de educação ao logo da vida, na e com a vida, surge de novo em evidência (Relatório Jacques Delors, 1986), visando a formação integral do ser humano no âmbito de processo formativos integrados, ancorados na articulação entre aprendizagens formais, não formais e informais. Trata-se assim de formar todas as pessoas e a pessoa toda, como salienta Joaquim Azevedo (2009).

Enquanto instituição educativa fundamental, a escola insere-se neste desígnio, contribuindo decisivamente para a formação do indivíduo e para a sua participação na sociedade, especialmente o adolescente/jovem que busca um sentido para a sua existência. Conforme abordam os autores Aquino, Damásio e Silva (2010, p.82) “nessa perspectiva, a preocupação com o sentido surge, justamente, no período da adolescência com a maturidade cognitiva; a problemática essencial da existência humana se abre ao homem jovem, que está em processo de amadurecimento e luta espiritual”.

Entende-se, pois, que a formação espiritual faz parte integrante da formação dos jovens, algo que traduz a tradição humanista europeia e nacional. Neste sentido, importa perceber a evolução do sistema educativo no que diz respeito à forma como este ideal formativo se foi concretizando.

Assim, no que concerne, às primeiras referências das atividades educativas em Portugal são anteriores à fundação da nacionalidade (1143) e surgem associadas à ação da Igreja Católica, orientando-se de forma idêntica à da generalidade dos países europeus. A estruturação mais sistemática da educação viria a verificar-se, já no século XVIII, sob a governação do Marquês de Pombal, tendo visado simultaneamente a reforma dos vários níveis de ensino e projetado, pela primeira vez em Portugal, a criação de uma rede de escolas primárias públicas cobrindo as localidades mais importantes do país (Nóvoa, 2005).

Segundo Correia (1996), em Portugal, o processo de “secularização” da escola iniciou-se com Marquês de Pombal quando expulsou os Jesuítas em 1749, e com a consequente reorganização escolar, isto é, passou-se de uma escola dominada pela igreja para a escola pública e laica. Até então o ensino encontrava-se, em grande parte, nas mãos dos Jesuítas. Realçamos que na Europa Ocidental (caso de Portugal), a igreja deteve o monopólio das escolas, sendo apenas a partir da Revolução Francesa, do liberalismo e da Revolução Industrial, que a educação se converteu num assunto de Estado.

Em Portugal, no século XIX, marcado pela emergência do liberalismo, generalizou-se a convicção da importância da universalidade do ensino primário, da responsabilidade do Estado na educação pública, tendo sido desenvolvidas, através de diversas reformas, a estruturação e organização dos diversos níveis de ensino. Não obstante, uma situação de crise arrastada não permitiu a generalização significativa das diversas intervenções.

No virar do século, a situação da educação não refletia o esforço reformador realizado, e Portugal entrava no século XX com assinaláveis desvantagens educativas. Já neste século, a 1.^a República (1910) renovou o esforço legislativo e reformador diversificando a oferta de ensino (o ensino infantil, o primário «superior», o ensino normal, as universidades de Lisboa e Porto) e procedendo à remodelação do ensino técnico de nível superior. Adotou, também, novos princípios (como o da descentralização) e alterou profundamente os conteúdos programáticos e os métodos pedagógicos. No plano da própria estrutura administrativa, a 1.^a República veio dar à educação um peso diferente ao criar, em 1913, o Ministério da Instrução (Candeias, 2004).

Em 1964, a duração da escolaridade obrigatória passou, formalmente, de 4 para 6 anos. Não foram, porém, asseguradas condições para a expansão da rede escolar, pelo que a escolaridade não se tornou extensiva ao conjunto da população em idade escolar. Com efeito, as condições para o cumprimento da escolaridade obrigatória de seis anos só foram definitivamente estabelecidas nos finais dos anos 70. A exigência de obrigatoriedade de seis anos de escolaridade básica para acesso ao emprego passou a ter efeito para os nascidos a partir de 1967 (Nóvoa, 2005).

Em resultado da conjugação de vários fatores, o ano de 1986 é uma data marcante na evolução dos sistemas educativo e formativo. Em primeiro lugar, pela emergência de um consenso alargado na sociedade portuguesa sobre o sistema educativo, expresso na aprovação de uma nova Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46/86) por outro lado, pelo reequilíbrio financeiro do país e pela adesão de Portugal à Comunidade Europeia, os quais contribuíram para dar uma nova capacidade de execução (e dimensão) às soluções propostas. A escolaridade obrigatória foi estabelecida em nove anos (até aos 15 anos de idade), considerando-se a formação profissional como uma modalidade especial de ensino para os jovens (Abreu & Roldão, 1989).

Com o advento da Modernidade tem-se vindo a assistir e a consentir constantes transformações, das quais não são exceção os discursos científicos, os quais também tem sido objeto de profundas alterações. Naturalmente que, o abandono dos referenciais metafísicos e a crença na universalidade, trouxe profundas mutações à sociedade, à qual emergem novas necessidades, a diferentes níveis, mas particularmente na crença de que a escola poderia transformar o mundo. Sendo a escola uma instituição da modernidade, foi idealizada para contribuir para que o indivíduo se sentisse indivíduo, e que utilizasse a razão como garantia de acesso ao “saber verdadeiro, e de organizar o mundo e a vida de forma racional perfeita” (Trindade, 2004, p. 8).

Face aos inúmeros constrangimentos que o modelo de educação escolar traduziu, emergiram, segundo Trindade (2004), um conjunto de zonas de consenso acerca da construção de uma perspetiva crítica relativa àquele modelo e que são: “A denúncia da Escola Tradicional e das limitações da instrução como estratégia pedagógica, correlativa à afirmação de uma escola que deverá promover metodologias ativas capazes de suscitar a participação e a atividade de crianças no âmbito do seu processo de aprendizagem; a denúncia do magiscentrismo correlativa à valorização da atividade dos alunos, bem como

dos seus interesses e necessidades, enquanto condições necessárias à sua aprendizagem e formação; a denúncia da insularidade da Escola face ao meio envolvente, correlativa à valorização da necessidade da Escola se afirmar como um espaço que deverá valorizar o vivido das crianças, enquanto condição da sua aprendizagem e formação” (pp. 58-59).

Foi no séc. XVIII que, para concretizarem os propósitos de mudança que se impunham na perspetiva crítica ao Modelo Escolar, os autores que marcaram o Movimento da Educação Nova defendiam a centralidade da criança na educação. Nesta ótica, foram vários os autores, dos quais são exemplo Ferrière e Claparède, que elegem Rousseau como figura tutelar do movimento pedagógico quando no livro “Emile” protagonizou e descobriu o valor da juventude.

Também, na linha de Rousseau, Montessori conceptualiza que a criança é potencialmente capaz de cumprir os desígnios da vida, desde que não a impeçam de fazer. Serve-se do sensualismo associacionista, colocando material cientificamente aperfeiçoado à disposição da criança, num ambiente revelador, para que neste universo ela possa, pelo seu espírito absorvente, percorrer os vários períodos sensíveis do seu desenvolvimento (Trindade, 2004). Por sua vez, João Beauclair (2007, p.85) afirma que (...) “ainda será preciso caminhar para que este fazer humano torne-se prática permanente e reflexiva entre nós e nossas interações com os múltiplos outros eus que formam a comunidade de sujeitos com os quais convivemos”.

Esta prática reflexiva parte do princípio de que refletir é retomar o próprio pensamento, pensar o já pensado, voltar para si mesmo e colocar em questão o que já se conhece. Podemos então considerar que “(...) se os homens são estes seres da busca e se sua vocação ontológica é humanizar-se, podem, cedo ou tarde, perceber a contradição em que a “educação bancária” pretende mantê-los e engajar-se na luta por sua libertação” (FREIRE, 2014b, p. 86).

Em suma, a referência à evolução histórica, permite-nos compreender a forma como a cultura escolar foi incorporando o ideal clássico de formação integral de base humanista, convergindo para o imperativo contemporâneo de uma escola humanista e inclusiva, tal como explicaremos no ponto seguinte.

2. A Escola como Organização Humanista e Inclusiva

No seguimento do que foi dito no ponto anterior, as necessidades de formação integral do ser humano, equacionadas à luz das recomendações da UNESCO para a educação do século XXI, obriga a que a escola se constitua como uma organização efetivamente humanista e inclusiva (Baptista, 2005, p. 97).

No fundamental, os autores contemporâneos convergem para ideia de que os problemas de insucesso escolar, abandono escolar, exclusão escolar, representam autênticos “buracos negros” nas democracias europeias, apelando a transformações profundas na forma de organizar os processos de ensino e aprendizagem. Como tal, para que se tornem capazes de responder a estes desafios, as escolas deverão interrogar-se sobre as variáveis organizacionais mobilizadas para a promoção das aprendizagens dos seus alunos tal como sublinha Ilídia Cabral (2014).

Neste contexto, a escola deverá, pois, ser um espaço que proporciona ao aluno oportunidade para aprender de forma segura, confortável, saudável e desenvolver um processo de educação cultural tendo em conta a sua participação ativa no processo histórico, social político, económico e científico (Holt, 2001).

Tal como sublinha David Rodrigues (2016,59), “pensar o futuro em educação é antes de mais pensar quem são os destinatários do sistema educativo. A resposta rápida é todas as crianças e jovens que estão em idade de escolarização. Ao dizermos todas estamos a traçar uma meta extremamente ambiciosa”. mas embora ambiciosa, ela é necessária, é preciso chegar a todos os alunos, sem exceção, e em condições de justiça e igualdade.

A escola é uma instituição onde se realiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente ação formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade. A escola deve contribuir no desenvolvimento da personalidade, na formação de carácter e de cidadania do educando, deve assegurar a sua formação cívica e moral, assegurar o direito à diferença, desenvolver a capacidade para o trabalho e proporcionar uma sólida formação geral e uma formação específica para a ocupação de um justo lugar na vida ativa, que permita ao aluno ter uma participação ativa no progresso da sociedade

de acordo com os seus interesses. A escola tem como dever assegurar a igualdade de oportunidades para ambos os sexos, através da orientação escolar e profissional, e sensibilizar, para o efeito, o conjunto dos intervenientes no processo educativo (Abreu, 2012).

É nas escolas que podemos aprender as mais diversas disciplinas, mas deve também ser na escola que se deve aprender a pensar, a refletir, a decidir, a explorar, a experimentar, a desenvolver espírito crítico e a partir à descoberta do que nos alimenta a paixão. São as competências transversais para podermos explorar e desenvolver os nossos talentos. É quando se descobre o nosso Elemento, ou seja, o que move a nossa paixão e para a qual movemos mais esforço, mais dedicação, mais empenho, mais motivação e obtemos mais sucesso (Robinson, 2010).

A escola pública tem sido submetida, nos últimos anos, a uma multiplicidade de medidas e programas reformadores com implicações visíveis aos níveis da sua organização e administração, das relações laborais e das identidades profissionais dos professores, do clima de trabalho e das metodologias pedagógicas, da reconfiguração das relações de poder e dos perfis de liderança, entre outras dimensões (Torres & Palhares, 2009). Hoje em dia, a escola ainda é uma instituição que está organizada de forma burocrática, rígida e seletiva. Tem uma oferta formativa pouco diversificada, nem sempre capaz de responder às expectativas dos jovens (Cabral, 2001).

Importa, neste sentido, promover iniciativas orientadas para a mudança de práticas organizacionais e pedagógicas, numa perspetiva de promoção de uma cultura de educação para a cidadania e de participação, alinhadas com o perfil desejável dos alunos à saída da escolaridade obrigatória.

3. O Professor como Profissional Reflexivo

Uma escola humanista e inclusiva requer educadores reflexivos que, como tal assumam a sua própria condição de autores e criadores. Conforme sublinha Isabel Baptista (2005, 27) “os educadores confrontam-se diariamente com situações, problemas e dilemas que, pela sua singularidade, reclamam repostas sustentadas em competências relacionais e dececionais, de elevada preparação científica, técnica e ética.

Como tal, um profissional reflexivo não se limita ao que aprendeu no período de formação inicial, nem ao que descobriu em seus primeiros anos de prática. Ele reexamina constantemente seus objetivos, seus procedimentos, suas evidências e seus saberes. Ele ingressa em um ciclo permanente de aperfeiçoamento, já que teoriza sua própria prática, seja consigo mesmo, seja com uma equipe pedagógica. O professor faz perguntas, tenta compreender seus fracassos, projeta-se no futuro, decide proceder de forma diferente quando ocorrer uma situação semelhante ou quando o ano seguinte se iniciar, estabelece objetivos mais claros, explicita suas expectativas e seus procedimentos. A prática reflexiva é um trabalho que, para se tornar regular, exige uma postura e uma identidade particulares. (Perrenoud, 2002 b,43).

O professor que quer trabalhar construtivamente com seus alunos avalia suas características e suas necessidades reais. Preocupa-se em escutar o que os alunos oferecem: seu pensamento, suas ideias e suas hipóteses. Em cada situação concreta, considera o que a criança é capaz de fazer por sua conta e o que é capaz de fazer com ajuda. A partir dos resultados obtidos, decide a próxima atividade e as formas concretas de organizá-las, considerando interesses, motivações e curiosidades dos alunos. Isso leva a negociar o currículo, partindo de seus objetivos educativos e da realidade concreta de seus alunos.

Dessa forma, o professor não só avalia seus alunos, mas também analisa a atividade proposta, identificando o sentido de sua aplicação, a motivação e o estímulo ao pensamento. Trabalhar com aprendizagem envolve um contínuo movimento de reflexão. Para que os professores possam ensinar seus alunos é preciso rever seu próprio modo de aprender e de construir a experiência. Ou seja, um professor reflexivo aceita fazer parte do problema. Ele reflete sobre sua própria relação com o saber, com as pessoas, com o

poder, com as instituições, com as tecnologias e com a cooperação, sobre sua forma de superar fronteiras ou de tornar mais eficazes.

“O verdadeiro ensinamento pode ser terrivelmente perigoso. O Mestre tem nas mãos o mais íntimo dos seus alunos, a matéria frágil e incendiária das suas possibilidades – toca na alma e nas raízes do ser, um ato no qual a sedução erótica, por metafórica que seja, é o aspeto de menor importância. Ensinar sem uma grave apreensão, sem uma reverência perturbada pelos riscos envolvidos, é uma frivolidade. Fazê-lo sem considerar as possíveis consequências individuais e sociais é cegueira. O grande ensino é aquele que desperta dúvidas, que encoraja a dissidência, que prepara o aluno para a partida (“Agora deixa-me” ordena Zaratustra). No final, um verdadeiro Mestre deve estar só”.

Steiner (2005 p.88).

Conclui-se assim que o professor-educador deve assumir a responsabilidade ética de ser um multiplicador de novas ideias, possibilitando qualidade e condições de desenvolvimento de seus alunos, assumindo sua tarefa pessoal de expandir a própria consciência, compreendendo os caminhos invisíveis de como pensar seu trabalho e que direções pode tomar.

Os professores devem participar da construção e do desenvolvimento de uma ação educativa consciente, que promova no aluno suas potencialidades e capacidades de criar e soluções e respostas adequadas, ou seja, uma consciência cidadã. Exercer este papel só é possível, se o professor for um profissional reflexivo, agente de sua própria formação, e estimulador da formação do educando, mediando a construção do conhecimento com atividades lúdicas desafiadoras, criativas e significativas, possibilitando aos alunos, tornarem-se sujeitos participantes, autônomos e críticos em relação ao contexto em que estão inseridos.

1. Aprendizagens Significativas, Avaliação e Sucesso Escolar

Para que a escola possa cumprir a sua missão, acolhendo todos em situação de justiça, é necessário que consiga promover aprendizagens relevantes e significativas, procurando, não só responder aos imperativos sociais, mas também ir ao encontro das necessidades formativas de cada aluno.

Desde logo, a escolarização de todos e o prolongamento da escolarização para todos os níveis de ensino pós- primário põe em causa o princípio da uniformidade, na homogeneidade e na impessoalidade, porquanto a heterogeneidade dos alunos requer a liberdade institucional da constituição dos grupos de aprendizagem e da sua adequação às funções pedagógicas, onde sejam relevantes as decisões colegiais dos professores (Legrand, 1981, p. 45; Alves, 2010, p.67, Formosinho & Machado, 2012^a, p.45)

Neste contexto, a avaliação das aprendizagens assume particular importância. No trabalho quotidiano na sala de aula e na escola, o professor recolhe informação muito diversa em relação aos seus alunos e que, obrigatoriamente, formaliza em registos estruturados. A este processo de recolha formal e informal de informação e tratamento valorativo, de modo a obter-se uma decisão, dá-se o nome de notação. Por mais técnicas que se utilizem para a objetivar, a notação é parte integrante de um processo subjetivamente construído a partir de inúmeros fatores. A este propósito, Noizet e Caverni (1983) afirmam que o insucesso escolar pode ser originado, pelo menos em parte, pelos procedimentos de avaliação dos trabalhos e produções dos alunos. Contrariamente, poder-se-á argumentar que o insucesso do aluno é explicado em grande parte, por uma débil prática de construção do referente ou da clarificação dos critérios que servem para julgar o seu desempenho (Pacheco, 1998).

Os professores têm um espaço consagrado na sua autonomia que nem sempre pretendem [ou não podem] assumir. Das principais etapas dos processos de avaliação da aprendizagem destaca-se o da enunciação clara dos critérios que estão na base de recolha,

tratamento e comunicação dos dados. Podemos, assim, falar de critérios estabelecidos numa escola, de modo a tornar a avaliação numa ação com orientações precisas.

Como dizem Fullan e Hargreaves (2001, p. 72), "o ensino não é a profissão mais antiga do mundo, mas é certamente, uma das mais solitárias". Ora, a formulação de critérios de avaliação exige a colaboração, o trabalho conjunto, a discussão, a problematização entre professores, por um lado, e a assunção não artificial de competências pelos órgãos e elementos responsáveis na escola, por outro. A complexidade da avaliação da aprendizagem exige um esforço conjunto de todos os atores educativos, principalmente quando se pressupõe que a escola existe para a promoção do sucesso educativo.

As escolas definem critérios de avaliação? Qual o respetivo conteúdo? A resposta, retirada do estudo realizado por Alaiz, Gonçalves e Barbosa (1997, p. 69), indica que: "quase todas as escolas dos vários ciclos [do ensino básico] definem critérios de avaliação. Esses critérios referem--se maioritariamente à avaliação sumativa. No entanto, existe referência significativa á avaliação formativa nesses documentos".

Precisamos, pois, "...olhar para a avaliação numa perspetiva de integração e formação" ... (Alves, 2001). A definição de critérios de avaliação pela escola faz-se tanto para a aprendizagem dos alunos quanto para a avaliação dos projetos que identificam a escola como unidade de formação. Por escassez de espaço, centrar-nos-emos na avaliação da aprendizagem, tendo em atenção os pontos 13, 14 e 15 do despacho normativo n.º 230/2001: "No início do ano letivo, compete ao conselho pedagógico, de acordo com as orientações do currículo nacional, definir os critérios de avaliação para cada Ciclo e ano de escolaridade, sob proposta, no 1.º Ciclo, dos conselhos de docentes e, nos 2.º e 3.º Ciclos, dos departamentos curriculares e coordenadores de Ciclo.

O critério em avaliação é um princípio utilizado para julgar, apreciar, comparar. De um lado, existe o referido, ligado aos dados recolhidos que constituem o objeto de avaliação; do outro lado, há lugar para o referente, ou seja, o conjunto de parâmetros que são tidos como ideais de comparação do referido. Não é possível avaliar com rigor e objetividade, nem tão pouco valorizar a dimensão formadora, se os professores e os órgãos escolares não estabelecerem formas justas de julgar o que os alunos fazem no interior da escola

O critério é, por isso, uma forma de reunir dados, de julgá-los, de atribuir--lhes um juízo de valor e de comunicá-los aos encarregados de educação. Se a escola esclarecer os critérios de avaliação, de acordo com as modalidades e procedimentos determinados pela Administração central, então o aluno e o encarregado de educação entenderão a avaliação como um jogo, cujas regras conhecem e para as quais podem ser chamados a intervir. Trata-se de um jogo que implica a apropriação de critérios, na medida em que estes resultam da participação de todos.

Concluimos então que a promoção de aprendizagens relevantes e significativas exige uma pedagogia diferenciada, onde a avaliação constitui parte integrante, e não separada, dos processos de desenvolvimento curricular.

2. Currículo e Desenvolvimento Curricular

Tal como vimos nos pontos anteriores, de década em década, as mudanças nas sociedades refletem-se na escola e nas políticas educativas, o que implica que a escola tem a árdua tarefa de se ajustar à mudança. Todavia, a capacidade desta instituição gerar e gerir processos indispensáveis à mudança está aliada a pressões de cariz político e social. A instituição escola é um veículo que os indivíduos têm para a sua própria autovalorização e, acima de tudo, uma via para o acesso ao conhecimento que “(...) se constitui cada vez mais um poderoso critério de pertença ou exclusão social” (Roldão, 2003a, p. 33).

A mudança com que a escola se depara atualmente carece de mais recursos, de mais saberes científicos e profissionais, pois só desta forma os professores assumem um papel mais ativo e reflexivo sobre as suas práticas, limitações e potencialidades que será, certamente, gerador de mecanismos de melhoria e, conseqüentemente, de uma intervenção mais eficaz. A realidade da diversidade cultural e social existente nas escolas é uma problemática com a qual todos os atores envolvidos no processo educativo se deparam. Aqui, debatem-se angústias e constrangimentos quanto ao modo de garantir que os alunos adquiram aprendizagens inerentes aos currículos das disciplinas, com o real objetivo de alcançar as metas curriculares estipuladas superiormente. Ora, “(...) existe escola porque e enquanto se reconhece necessário garantir a passagem sistemática de um

currículo—entendido como o corpo de aprendizagens socialmente reconhecidas como necessárias, sejam elas de natureza científica, pragmática, humanista, cívica, interpessoal ou outras” (Roldão, 2003a, p. 34).

Segundo Vilar (2000, p. 11) “(...) o Currículo é um “objeto social e histórico”, pelo facto de traduzir sempre as condicionantes subjacentes à sua conceção, elaboração e posterior desenvolvimento”. Noutras vertentes, o conceito de currículo pode ser entendido, por um lado, como abrangendo as características que revestem uma sociedade, tanto em termos de disposições como de processos praticados, podendo as aprendizagens a serem desenvolvidas a nível pessoal e social ser veiculada através da escola. Por outro lado, num sentido mais abrangente, o conceito de currículo pode abarcar as opiniões que os indivíduos detêm sobre a função da escola e de todos os aspetos que lhe estão associados, nomeadamente normativos legais, pelos quais esta instituição se rege e que influenciam na tomada de decisões inerentes à execução dos papéis dos intervenientes educativos.

Neste sentido, apoiando-nos em Roldão (2003b, p. 154) reforçamos a noção de currículo, uma vez que “(...) não é mais do que o reconhecimento social de um património comum que “tem de”, por razões de utilidade real, de valia simbólica, e/ou de inclusão individual, ser apropriado como via de acesso real e simbólico a modos de pertença à enorme e multifacetada “tribo” que é uma qualquer sociedade no tempo atual”

Para envolver os alunos nas aprendizagens provenientes do currículo, é importante centrar a atenção no aluno, como pessoa e nas suas aprendizagens, sendo, para este fim necessário “introduzir inovação na organização e no desenvolvimento curricular” Alves e Palmeirão (2017, p.4). Alves e Palmeirão (2017, p.5) põe em evidência a importância do currículo, devendo este ser estruturado de forma flexível e em função das necessidades e interesses dos alunos de modo a gerar oportunidades de aprendizagens diversas e desafiadoras, ajustadas ao contexto de cada aluno.

Também Alves e Cabral (2016, p.96) salientam a necessidade de “uma maior integração dos saberes, evitando a fragmentação do conhecimento e trabalhando cada vez mais numa lógica de projetos integradores que permitam aos alunos fazer aprendizagens contextualizadas e significativas”, segundo a descrição do (MIPSE) Modelo Integrado de Promoção do Sucesso Escolar.

O Currículo determinado constitui-se, assim, como um processo flexível que produz oportunidades de aprendizagens em todos os alunos. Contudo, o sucesso desta concretização depende da alteração das normas, dos procedimentos e das organizações do tempo dos tempos e dos espaços escolares, dos modos de agrupar os alunos e de implementar outras metodologias pedagógicas (Palmeirão e Alves (2017d, p.6), ou seja, o sucesso das novas medidas está sujeito à modificação da atual “gramática” escolar Alves e Cabral, 2017b).

Neste processo, vincado por uma prática educativa atenta, próxima e moldável aos alunos e aos seus contextos, é necessário monitorizar e avaliar de forma continuada as aprendizagens dos alunos de modo acionar mecanismos de “compensação por obstáculos” aos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagens Alves e Palmeirão (2017d, p.10). Reconhecendo sempre que a avaliação constitui parte integrante dos processos de desenvolvimento curricular. Processos estes que atualmente, e à luz das metas educacionais preconizadas pelas sociedades democráticas do século XXI, requerem dinâmicas de pedagogia diferenciada que permitam assegurar condições de sucesso educativo de todos os alunos, sem exceção.

3. Exigências de Pedagogia Diferenciada

A expressão “Diferenciação Pedagógica” foi proposta por Louis Legrand, em 1973, com a intenção de adaptar conteúdos e processos à especificidade de cada aluno, de modo a que este alcançasse com êxito as aprendizagens. Pedagogos como Cousinet, Freinet ou Decroly defendiam a pedagogia centrada no aluno enquanto pessoa, contemplando “(...) os seus desejos, os seus interesses, as suas preocupações e as suas potencialidades particulares.” (Pinto, 2011, p. 156).

Para outros autores, como Tomlinson e Allan (2002, p. 21), a diferenciação do currículo pode ser realizada a nível de: conteúdos, processo e produtos, esclarecendo que os conteúdos abrangem “(...) factos, conceitos, generalizações ou princípios, atitudes e competências relacionadas com uma disciplina, bem como os materiais que permitem aceder a esses elementos”. Na prática pedagógica, cada professor contempla cada um

destes aspetos, nomeadamente quando planifica a aprendizagem dos alunos, para além de adequar os conteúdos aos conhecimentos, compreensão e metas curriculares para a disciplina que leciona.

Na prática docente, o processo é também conhecido por atividade pedagógica, o qual o professor adequa à exploração de conteúdos, diferenciando-o para promover no aluno a capacidade em compreender, aprender, aplicar e mobilizar os conhecimentos previstos nas metas curriculares para cada disciplina e ano de escolaridade. Por fim, os produtos permitem aferir o que o aluno aprendeu, compreendeu e é capaz de fazer. Por forma a sistematizar as aprendizagens adquiridas pelo aluno e averiguar a capacidade que este tem em mobilizar os conhecimentos, é feita a sua regulação, podendo ser sugerido ao aluno que construa um portfólio. Para tal, o professor deverá dialogar com o aluno, esclarecendo como será elaborado, organizado e avaliado.

Claro que o conhecimento que o professor detém do aluno é essencial para que possa delinear e praticar uma diferenciação curricular especificamente dirigida a cada um, contemplando as suas características únicas. Este conhecimento minucioso deve ainda considerar a recetividade, o interesse e o perfil de aprendizagem do aluno, pois são fatores que poderão influenciar o processo de ensino-aprendizagem.

A recetividade do aluno poderá estar dependente do tema, caso seja do seu agrado; do tipo de atividade desenvolvida, podendo ser motivadora, com recurso às TIC; ou simplesmente, com o grau de dificuldade adequado. Por sua vez, o interesse despertado pelo professor no aluno é uma mais-valia para despoletar a curiosidade e uma participação ativa no desenrolar da atividade.

Parece-nos evidente que os materiais que auxiliarão no processo de ensino-aprendizagem, tal como o recurso às TIC, influenciam positivamente o desenvolvimento de competências, tais como: a curiosidade, a concentração, a independência emocional e a persistência. Neste seguimento, Tomlinson e Allan (2002, p. 38) referem que: “Os alunos que são incentivados a trabalhar a partir das suas áreas de interesse acabarão provavelmente por captar – e desenvolver – competências importantes no âmbito de cada uma das disciplinas escolares”.

Outro aspeto a ter em consideração é o perfil de aprendizagem, pois, na prática pedagógica, o docente deve focar a sua atenção tanto nos estilos de aprendizagem como no talento e tipo de inteligência dos seus alunos. Um ambiente de aprendizagem agradável favorece nos alunos experiências competitivas sincronizadas com aprendizagens flexíveis, autónomas e potencia um trabalho colaborativo, cooperativo e competitivo.

Apoiando-nos no estudo desenvolvido por Tomlinson e Allan (2002, pp. 39, 40) e diretamente assentes no estudo de Dunn, existem quatro categorias que influenciam o estilo de aprendizagem, a destacar: ambiental, emocional, sociológica e física, onde (...) a preferência individual por determinados fatores, como um ambiente silencioso ou ruidoso, muita ou pouca luz, postura sentada formal ou informal, concentração, modo preceptivo (auditivo, visual, cinestésico), hora do dia em que ocorre a aprendizagem, grau de responsabilidade, relações com os seus pares e grau de mobilidade, pode influenciar o êxito do aluno e a sua atitude a propósito da aprendizagem. O processo de ensino e aprendizagem é complexo e supõe que a diferenciação pedagógica seja dirigida e atenda especificamente as peculiaridades dos alunos.

Na ótica de Perrenoud (1985 citado por Pinto, 2011, p. 159) “Diferenciar o ensino é permitir que cada um aprenda ao seu ritmo, com os métodos que melhor lhe garantam o êxito, aprofundando os conteúdos e seguindo percursos pessoais em tudo compatíveis com os objetivos gerais, beneficiando de apoios pedagógicos em resultado das suas necessidades e da sua procura”.

Atualmente, a escola, nomeadamente a escola pública, é vista como sendo multicultural, pelo facto de acolher alunos de várias nacionalidades, religiões, culturas e extrato social. Todavia, todos têm o direito de ter uma educação de qualidade. Uma educação de qualidade deve ser entendida como aquela que respeita cada aluno como é, com as suas características, por outras palavras, tendo em conta a sua singularidade.

Nesta base, é necessário que a escola se torne mais criativa e tenha a capacidade de diferenciar a sua atuação, na forma como transmite o currículo nas várias áreas disciplinares. Só assim, a escola será mais capaz de melhor assegurar igualdade no acesso à aprendizagem, tornando mais sustentável o sucesso social e pessoal de cada aluno. Para tal, é necessário que professor e aluno criem empatia, para que o processo decorra de forma feliz.

Precisamos, pois, diferenciar atividades e estratégias, inserir a aprendizagem das disciplinas formais nos contextos dos alunos e em projetos curriculares significativos, perceber o modo como leem o mundo para que possam ter acesso a novas leituras são outras tantas vias para gerar aprendizagens de níveis mais próximos entre alunos que, à partida, e cada vez mais, se situam em pontos bem distantes (Roldão, 2003, p. 28).

A qualidade de intervenção pedagógica está condicionada à avaliação das competências e das dificuldades dos alunos, como foi dito. Desta forma, a diferenciação pedagógica não deve ser entendida como uma única estratégia de ensino, mas sim como uma conceção de ensino e de aprendizagem visando contemplar motivações, perfis de aprendizagem e maximizar as competências de cada aluno.

O que nos leva a ter em conta o perfil desejável de competências dos alunos à saída da escolaridade obrigatória. Um perfil que, como diremos no capítulo seguinte, deverá estar alinhado com as exigências de humanidade e de cidadania que configuram as sociedades contemporâneas. O que o mesmo é dizer, com as exigências decorrentes do reconhecimento dos direitos da criança, enquanto ser ativo e participativo.

Capítulo 3 – Perfil do aluno do Século XXI

1. Direitos da Criança como Direitos Humanos

Ao longo da história da humanidade a criança nem sempre foi objeto de atenção especial e interesse por parte da sociedade. Houve períodos em que a consciência social não admitia a existência autônoma da infância como categoria diferenciada do gênero humano. Porém, a partir do Século XX, a sociedade começa a reconhecer, com sinais muitos claros e evidentes, a criança como um ator social e detentora ativa dos seus próprios direitos.

Desta forma, a infância torna-se uma questão central para a sociedade (Francisco, 2016). Na atualidade, não se pode falar da criança ou dos seus direitos sem recorrer-se ao passado para perceber como ela era tratada. É preciso recorrer, por exemplo, à Idade Média para se ter alguma ideia de como a sociedade daquela época tratava as suas crianças. “Longo tem sido o percurso histórico das instituições sociais, inclusive jurídicas e acadêmicas, para que os adultos das sociedades ocidentais reconhecessem, à criança, o estatuto de sujeito e a dignidade de pessoa.” (Rosemberg, 2010, p. 694).

De acordo com Ariès, “Até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. É difícil crer que essa ausência se devesse à incompetência ou à falta de habilidade. É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo” (1981, p. 17). Ao longo do Século XIII, a criança era vista apenas como uma combinação biológica, não como um sujeito histórico e cultural, com certo espaço conquistado ao nível da sociedade.

Ainda segundo Ariès, “Embora exibisse mais sentimento ao retratar a infância, o século XIII continuou fiel a esse procedimento. A aparição da infância ocorreu em torno do Século XIII e XIV, mas os sinais de sua evolução tornaram-se claros e evidentes, no continente europeu, entre os Séculos XVI e XVII, ou seja, no momento em que a estrutura social vigente (mercantilismo) provocou uma alteração nos sentimentos e nas relações frente à infância (Carvalho, 2003).

Entre os marcos fundantes desse reconhecimento destacam-se a Declaração Universal dos Direitos da Criança, promulgada pela ONU (Organização das Nações Unidas), em 1959, e a publicação do livro de Philippe Ariès (1961), *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*. Apesar de críticas que lhes foram feitas, ambos os textos instalaram discursos e práticas sobre a infância e as crianças contemporâneas (Rosemberg, 2010).

Com efeito, na história dos direitos da criança, não se pode falar dos esforços na promoção e proteção dos direitos das crianças, sem se fazer menção à Organização das Nações Unidas (ONU) - ou Nações Unidas (NU) - principalmente do papel preponderante que esse organismo internacional desempenhou, e continua a desempenhar, na adoção de um quadro legal favorável em todos seus Estados membros que contribua para a promoção e proteção dos direitos da criança.

Importa mencionar que, antes da criação da ONU, vigorou em nível internacional, outra organização que abriu caminho aos esforços de promoção e proteção dos direitos das crianças: a Sociedade das Nações ou Liga das Nações, criada no ano de 1919 e autodissolvida em 1946, após a eclosão da segunda Guerra Mundial em 1939. Em matéria de proteção dos direitos da criança, a SDN foi pioneira, através da OIT (Organização Internacional de Trabalho) - na altura, uma agência instituída pela SDN, após a assinatura do Tratado de Versalhes (1919).

A OIT concentrou suas convenções iniciais na garantia dos direitos de trabalhadores infantis, como na convenção sobre o Trabalho Noturno dos Adolescentes (Indústria), de 1919; e a Convenção sobre Idade Mínima (Agricultura) (OIT, 1919; UNICEF, 2009). O conjunto das normas e recomendações da OIT se divide em vários temas, dentre eles, se destaca o trabalho de Menores.

Por sua vez, em 26 de setembro de 1924, a própria SDN adota e aprova a Carta da Liga sobre as Crianças, documento igualmente conhecido como a Declaração de Genebra. Em 1924, a Liga das Nações adota a Declaração de Genebra sobre os Direitos da Criança. A Declaração estabelece os direitos da criança aos meios para o seu desenvolvimento material, moral e espiritual; ajuda especial em situações de fome, doença, incapacidade ou orfandade; prioridade no atendimento em situações difíceis; imunidade contra

exploração econômica; e educação em um ambiente que inspire um sentido de responsabilidade social. No panorama internacional, destaque também vai para o trabalho desenvolvido por Eglantyne Jebb, a fundadora da Save the Children. De acordo com a Unicef, “A primeira conceituação formal de direitos da criança elaborada pelas organizações internacionais nascentes derivou do trabalho de Eglantyne Jebb que, em 1919, fundou na Inglaterra o Save the Children, e estabeleceu em Genebra, no ano seguinte, a União Save the Children Internacional”.

Segundo o Comité Internacional da Cruz Vermelha (1963, cit in UNICEF, 2009, p. 4), “O Save the Children foi fundado para levantar recursos para ajuda de emergência para crianças que sofriam as consequências da Primeira Guerra Mundial”. Com esse objetivo, a União Save the Children Internacional elaborou a proposta preliminar de uma declaração sucinta que reivindicava direitos para a criança, e convenceu a Liga das Nações a adotá-la na Declaração de Genebra dos Direitos da Criança, em 26 de setembro de 1924. A criação da ONU/NU, em 24 de outubro de 1945, na Cidade de São Francisco-Califórnia- EUA, após a Segunda Guerra Mundial.

Logo após a sua fundação, a ONU sofre a primeira pressão em matéria de criança, no que tange à Declaração de Genebra. Em 1946, a União Internacional para o Bem-estar da Criança (Internacional Union for Child Welfare- IUCW) - uma fusão entre a União Save the Children Internacional e a Associação Internacional para o Bem-estar da Criança, estabelecida em Bruxelas- pressionou a Organizações das Nações Unidas a endossar a Declaração de Genebra (UNICEF, 2009).

Constatamos assim que desde a sua criação, em 1945, um dos principais objetivos da ONU foi de apoiar e de proteger os mais vulneráveis e oprimidos. O primeiro parágrafo da Carta das Nações Unidas expressa a determinação dos povos ao redor do mundo de promover o progresso social e melhores condições de vida dentro de uma liberdade ampla, e de empregar um mecanismo internacional para promover o progresso econômico e social de todos os povos (Ribeiro, 2011). Em 20 de novembro de 1959, a Assembleia Geral da ONU adota a declaração dos Direitos da Criança.

Segundo a UNICEF (2009, p. 5), o endosso da Assembleia Geral foi significativo porque colocou em evidência a necessidade de se considerar separadamente os direitos

da criança, em vez de assumir que os cuidados com a criança estariam implícitos no amplo espectro dos instrumentos internacionais de direitos humanos. E, ainda, “A Declaração dos Direitos da Criança enfatizou de maneira especial o bem-estar emocional da criança e assegurou o seu direito ‘a ser dos primeiros a receber proteção e alívio’ (UNICEF, 2009).

No final da década de 1940, superada a Segunda Guerra, inicia-se mundialmente um processo de marcha pelos Direitos Humanos, destacando-se a Declaração Universal dos Direitos do Homem de 1948 e a Declaração dos Direitos da Criança de 1959, que constituem um marco fundamental no ordenamento jurídico internacional relativo aos direitos da criança e redundou na reformulação da Proteção Integral no final da década de 80. Em suma, “Esta Declaração de 1959, sob os auspícios da Organização das Nações Unidas- ONU-, e a precedente, de 1924, conhecida como a Declaração de Genebra, sob os auspícios da Liga das Nações, tiveram como foco defender a ideia de proteção à criança” (Silva, 2011, p. 39).

Seguidamente, em 1973, a Organização Internacional de Trabalho adota a Convenção nº. 138, que trata da idade mínima para Admissão no Emprego, determinando em 18 anos a idade mínima para o trabalho que pode comprometer a saúde, a segurança ou a moral do indivíduo. Posteriormente, ainda nesse esforço de busca de um quadro legal altamente favorável à promoção e proteção dos direitos da criança ao nível internacional, em 20 de novembro de 1989, a Assembleia Geral da ONU aprova por unanimidade a Convenção sobre os Direitos da Criança, que entra em vigor no ano seguinte, no dia 02 de setembro de 1990. Em 2002, a Assembleia Geral da ONU realiza uma Sessão Especial sobre a Criança, em uma reunião que, pela primeira vez, discute especificamente questões relacionadas com os direitos da criança. Centenas de crianças participam como membros de delegações oficiais, e líderes mundiais comprometem-se com a defesa dos direitos da criança, por meio de um pacto denominado “Um mundo para as crianças”.

Como já foi referido, a Declaração dos Direitos das Criança (...) s foi criado com vista a uma infância feliz e ao gozo, para bem da criança e da sociedade, dos direitos e liberdades aqui estabelecidos e com vista a chamar a atenção dos pais, enquanto homens e mulheres, das organizações voluntárias, autoridades locais e Governos nacionais, para o reconhecimento dos direitos e para a necessidade de se empenharem na respetiva aplicação através de medidas legislativas ou outras progressivamente tomadas de acordo.

2. Noções de Participação e de Cidadania

Ser cidadão supõe a aprendizagem de conhecimentos e saberes essenciais, que estimulam atitudes e comportamentos que permitirão enfrentar um mundo competitivo e em mudança. É ter o gosto de aprender, afirmar espírito de iniciativa, assumir o gosto pelo risco, o que proporcionará cada um de nós ser um Cidadão autónomo, independente e capaz de enfrentar a vida com vontade de vencer.

Ou seja, ser cidadão implica ser sujeito de participação. Como nota Santos Guerra (2011), a participação constitui um ingrediente fundamental da democracia. Entendendo por participação o “ato de fazer parte, fazendo a sua parte” (Baptista, 2005). Sem esquecer, no entanto, que nem toda a participação é participação esclarecida e cidadã. Tal como alerta Santos Guerra (2011, p.201), “convém proteger a árvore da democracia das suas enfermidades”. Designadamente no que se refere à participação, e ainda segundo o mesmo autor, estas enfermidades passam por exemplo, pela participação imposta, pela participação enganosa ou pela participação meramente formal. Pelo que uma cultura de participação democrática e esclarecida exige uma educação para a participação. E, por sua vez, não existe educação para a cidadania sem educação para a participação.

A educação para a cidadania tem sido uma preocupação dos pedagogos e dos sistemas educativos através dos tempos, refletindo-se numa preocupação em educar para os costumes, atitudes, posturas e relações com os outros, com Deus e o mundo (Mogarro e Martins, 2008; Damião, 2005; Ross, 2004, 2008). A ideia teve origem na Antiga Grécia (pelo menos no que respeita às sociedades ocidentais) com Aristóteles, para quem o elemento central da cidadania era a participação na comunidade política, o desenvolvimento pessoal e a convivência social, pelo que o conceito em si não é propriamente novo (Nogueira e Silva, 2001).

Visitando o importante Relatório coordenado por Jacques Delors para a Unesco, «Educação um Tesouro a Descobrir» (1996), reafirmamos a importância dos quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, aprender a ser. Podemos dizer que continua a ser um quadro de referência importante perante o qual se procura equacionar a construção de novas cidadanias na infância.

Canário e Cabrito (2005) afirmam a importância de se constituírem «territórios educativos» e não apenas «escolares». Em complemento propomos que ultrapasse-mos a nossa forma endémica de funcionarem «quintais» e em «propriedades privadas», para construirmos territórios abertos, interdependentes, que partilhem recursos e criem sinergias entre si. Por isso podemos falar em cidadania(s) solidária(s).

Trata-se então de perguntar: como educar para a cidadania?

Na procura de resposta para esta interrogação, identificamos essencialmente três grandes abordagens na educação para a cidadania (Martins, 1995; Sprinthal e Sprinthal, 1993):

- A educação do carácter ou doutrinação.
- A educação para o relativismo cultural (ou relativismo dos valores).
- A educação para a promoção do desenvolvimento sociomoral.

A educação do carácter procura inculcar nas novas gerações um conjunto de valores previamente definido pelos adultos como sendo os mais corretos e mais adequados e tem sido uma das mais utilizadas, explícita ou implicitamente, pelos governos e sistemas educativos. Na atualidade esta abordagem levanta alguns problemas: quais são os valores mais adequados a escolher para transmitir? E como conciliar a necessidade de promover a autonomia e o espírito crítico, com uma abordagem que conduz ao conformismo e à passividade? Além de que a investigação sugere que as mudanças que decorrem de processos de doutrinação não perduram no tempo.

A educação para o relativismo cultural pressupõe a neutralidade do professor e procura facilitar a expressão dos valores de cada um, respeitando-os de igual modo. O professor tenta manter um papel neutral e tenta criar as condições que ajudam as novas gerações a descobrirem os seus próprios valores pessoais, muitas vezes a partir de reflexões e debates sobre o que é importante para cada um.

Esta abordagem, contrariamente à anterior enfatiza o processo de construção de valores, por oposição à transmissão de conteúdos. Esta abordagem levanta também alguns problemas. Assim, a investigação demonstra que é impossível realizar um ensino isento de valores devido ao papel exercido pelo currículo oculto; e a consideração de que todos os valores são igualmente bons pode colocar-nos na situação de ter de respeitar práticas

que atentam contra a integridade física e psicológica (por exemplo a excisão do clitóris em alguns grupos étnicos) apenas porque constituem práticas culturais fortemente enraizadas em determinadas comunidades.

A abordagem que se baseia na promoção do desenvolvimento sociomoral, enquanto dimensão que atua no domínio volitivo do desenvolvimento humano, pode constituir uma alternativa às duas abordagens anteriores. A implementação desta abordagem implica o conhecimento dos modelos do desenvolvimento sociomoral, quer dos que enfatizam as dimensões cognitivas (Piaget, 1985/32; Kohlberg, 1984), quer dos que enfatizam as dimensões afectivo-emocionais da moralidade (Hoffman, 1991; Gibbs, 1994; Eisenberg, 2000). Implica também o conhecimento dos modelos que diferenciam a moralidade das convenções sociais (Turiel, 1983).

Assim, Piaget e Kohlberg sugerem que o desenvolvimento moral está associado à compreensão das regras e do conceito de justiça e que o conceito de regra surge em primeiro lugar no desenvolvimento, comparativamente ao conceito de princípio. Isto significa que trabalhar o conceito de regra ou de lei com crianças de 8/9 anos poderá ser mais eficaz do que trabalhar princípios e que estes últimos poderão ser trabalhados com mais eficácia com adolescentes e jovens adultos, que com maior probabilidade já construíram a noção de regra.

Os autores referidos proporcionam evidência de um desenvolvimento que evolui no sentido da heteronomia moral (respeito unilateral/obediência à autoridade) para a autonomia moral (respeito mútuo, pelas regras e instituições) e, ainda de uma noção de justiça baseada no igualitarismo estrito para uma noção baseada na equidade, defendida também por filósofos contemporâneos (ver Rawls, 2001).

Importante é também admitir que a moralidade não é apenas cognição e que as emoções morais nela desempenham um importante papel. Vários autores (Eisenberg, 2000; Gibbs, 1994; Hoffman, 1991) têm sugerido que a empatia, a culpa e o remorso são emoções morais determinantes para o desencadear das condutas pró-sociais e para a inibição das condutas antissociais. Isto significa, que importa conciliar a ética da justiça (cumprir regras e deveres) com a ética do cuidado (atender às necessidades dos outros).

A compreensão do processo de desenvolvimento sociomoral e dos fatores que lhe estão subjacentes permite delinear estratégias que facilitem a construção dos valores específicos a cada indivíduo ou comunidade em simultâneo com a construção e partilha de valores e princípios universais consagrados nas diversas declarações internacionais.

Em suma, propõe-se, à semelhança de textos anteriores (Mogarro e Martins, 2008; Roldão, 1999), que se concilie uma abordagem socio histórica (promoção do conhecimento e participação nas instituições de carácter social e político da comunidade) com uma abordagem desenvolvimentista (promoção do desenvolvimento global dos indivíduos, em particular do seu desenvolvimento sociomoral, por ser aquele que mais se relaciona com a capacidade de emitir juízos de valor mais justos e de assumir a responsabilidade pelos próprios atos), para uma educação para e na cidadania eficaz, ética e adequada ao século XXI.

3. O Aluno como Sujeito, Ator Social e como Cidadão

A democracia na educação é componente fundamental para o exercício da cidadania, como foi dito no ponto anterior. O discurso da cidadania na escola pressupõe o reconhecimento da diferença de papéis sociais, e ressaltar aspetos em comum de que todos os membros da comunidade escolar têm os mesmos direitos, como por exemplo, o respeito, a convivência civilizada e a solidariedade que configuram a igualdade de direitos, que por sua vez representam a cidadania.

O processo de aprendizagem ou aprender pode ser conceituado de forma abreviada como o modo em que os seres adquirem novos conhecimentos, desenvolvem competências e transformam o comportamento. Em virtude da complexidade desse processo, dificilmente poderemos explicá-lo apenas através de recortes do todo, pois ele se dá através de uma relação onde o ser se reconheça como agente integrante e transformador de sua realidade, reconhecendo-se como tal, este ser proativo tem a capacidade e o desejo de autoria de pensamento necessária para a construção de saberes.

Mas “de uma forma ou de outra, mais do que nunca a educação é educação para a responsabilidade” (Frankl, 2013a, p.88).

No âmbito educacional, faz-se necessária uma prática em que cada elemento envolvido assuma sua responsabilidade pelas relações de ensino e aprendizagem, com compromisso ético e político, visando o desenvolvimento integral do ser humano, que conquista a sua integridade no aprender a viver junto.

Ao falar em desenvolvimento humano, sugere-se imediatamente a teoria de Vygotsky, que tem como pressuposto básico as interações sociais do sujeito, considerando que a intersubjetividade dá origem às formas superiores de comportamento consciente que diferencia o homem dos outros animais (Bock, Furtado e Teixeira, 2000). Todo processo de tomada de consciência opera-se num diálogo interno conosco e, ao mesmo tempo, alimentado pela linguagem dos outros.

Este sujeito social, para Maria D. F. Alves (2006, p. 71), “(...)pode ser um sujeito autor: aquele que pela mediação interage com o outro e constrói sua autoria. Portanto, um sujeito que constrói sua autoria por meio da mediação com o social está inserido com o todo integrado”. No processo de autoria, o ser aprendente deve construir o sujeito autor, desenvolvendo integralmente seu pensar, seu sentir, seu querer.

Nada tem valor e significado incondicionados a não ser a vida; todos os demais pensamentos, invenção, saber, só tem valor na medida em que, de uma maneira qualquer, se referem ao que é vivo, partem dele e visam a refluir para ele (Fichte, 1973, p. 67). O pensar e o querer são as faculdades ativas do homem integral, partem do homem; o sentir é a faculdade passiva, acontece nele. Através do pensar, o homem faz uso da razão para conhecer, argumentar, representar, imaginar, idealizar, calcular, faz julgamento, faz reflexões, etc. Pelo querer, o homem age, decide, realiza, executa uma ação, transformando o mundo e a sociedade continuamente.

Nesse reino da vontade, ele encontra o dever. Esse dever não como a obrigação moral do homem, mas como “dever ser”, entendido por Viktor Frankl (2012) como algo necessário de ser feito pelo indivíduo em particular, e que é a tarefa da consciência moral, cuja responsabilidade é facultativa, porém imprescindível para consigo mesmo e para

com o outro, aqui entendido como sujeito inserido na diversidade e multiplicidade de outros eus.

Aquino, Damásio e Silva (2010, p.49) contribuem dizendo: “se o sentido da vida tem de ser buscado, ainda que se modifique dinamicamente, é coerente falar em projeto de vida”. Salientando que “(...) o verdadeiro sentido da vida deve ser descoberto no mundo, e não dentro da pessoa humana ou na sua psique, como se fosse um sistema fechado” (Frankl, 2013b, p.135). A educadora Moraes (2003, p. 48-49) ressalta esta importância quando diz que: “viver e aprender são coisas que não se separam, já que vida, experiência e aprendizagem estão intrinsecamente ligadas, uma colaborando com a outra (...). No mesmo instante em que vivemos, convivemos e nos comunicamos através de diferentes tipos de linguagens (...)”.

O ser humano é chamado a fazer escolhas a todos os momentos, a tomar decisões, a agir e se responsabilizar por elas. “Nem somos, mulheres e homens, seres simplesmente determinados, nem tão-pouco livres de condicionamentos genéticos, culturais, sociais, históricos, de classe e de gênero que nos marcam e a que nos achamos referidos” (Freire, 2014a, p.97). Portanto o homem é o ser que está para além da sua condição, configurando-se ao longo da sua vida. Não há dúvidas de que “(...) como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo” (Freire, 2014a, p.96).

É a vontade que determina a ação e é a ação que transforma o mundo e as pessoas. Por isso, “o dever é colocado ontologicamente em uma posição anterior ao querer” (Frankl, 2012, p. 112). É muito mais difícil agir eticamente do que pensar, e a contemporaneidade está exigindo pessoas que não apenas saibam pensar, mas que tenham desenvolvimento pleno de suas capacidades.

“O educando que exercita sua liberdade ficará tão mais livre quanto mais eticamente vá assumindo a responsabilidade de suas ações” (Freire, 2014a, p.91). O resultado do uso apropriado da vontade ou do querer humano. Lembrando que: “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceber uns aos outros (Freire, 2014a,p.58)”.

Ao longo deste processo faz-se necessária a presença efetiva do educador família, escola ou comunidade – na vida do educando como mediador e emancipador para que ele

exercite sua autonomia e autoria. “A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões que vão sendo tomadas” (Freire, 2014a, p.105).

Para Viktor Frankl (2013b), o ser homem é um ser consciente e responsável, com liberdade de escolha e que busca o sentido de vida num mundo pleno de sentido, constituído de razões, motivações pelo qual ele transcende a si mesmo, através de sua abertura para este mundo e que se realiza na comunidade, no convívio com o outro. Deste modo, podemos considerar que “(...) se os homens são estes seres da busca e se sua vocação ontológica é humanizar-se, podem, cedo ou tarde, perceber a contradição em que a “educação bancária” pretende mantê-los e engajar-se na luta por sua libertação” (Freire,2014b, p. 86).

Compreendendo que a função da escola está para além da reprodução de conhecimentos acumulados e que também tem função social, percebe-se que priorizar os sujeitos e suas necessidades pode ser o caminho para a unidade entre o que se planeja e o que se realiza, com vistas a promover a formação integral do ser humano. A efetiva aprendizagem ocorre mediante a interação dialética que se faz presente nas relações interpessoais deste contexto, tendo como meta a construção de um sujeito autor, capaz de construir, desconstruir, reconstruir, significar, resignificar sua realidade na relação com o outro, desenvolvendo a autonomia, a solidariedade e a responsabilidade do ser homem.

Alicia Fernández (2001) usa as expressões “ensinante e aprendente” para designar uma nova visão na relação entre educadores e educandos, onde os espaços e tempos do aprender estão para além das escolas e são percebidos na complexidade e na totalidade da vida de cada um de nós, sujeitos inseridos na dinâmica relacional do viver e conviver com os outros. “As nossas relações não são de contiguidade, mas de intersubjetividade, de engendramento, isto é, não estamos simplesmente uns ao lado dos outros, mas somos feitos uns pelos outros (...)” (Aranha, 2003, p.322).

No seguimento das teses dos autores referidos e considerando que o educador pode ressignificar sua ação educativa, sabendo que não há método pronto, defendemos que o entendimento da totalidade da pessoa humana constitui a base de uma conceção mais ampla e dialógica entre do processo educativo, atribuindo sentido e significado tanto para o educador, quanto para a formação do sujeito educando. Um educando que, pelas

razões apontadas, deverá ser plenamente valorizado como sujeito, como ator social e como cidadão.

Conclusão

Os resultados do processo de revisão bibliográfica, expostos nesta primeira parte, permitem fundamentar o reconhecimento do estatuto de cidadania da infância, indo assim ao encontro dos documentos produzidos pelas Nações Unidas e das várias recomendações internacionais sobre a educação das crianças e jovens.

Por outro lado, esta conceção está em linha com o perfil de aluno para o século XXI, definido no âmbito das políticas educativas atuais.

Neste contexto, a escola é chamada a desenvolver práticas pedagógicas promotoras do sucesso educativo dos alunos no âmbito de processo de desenvolvimento curricular orientados por princípios de diferenciação pedagógica. A escola deverá ser organizada de modo humanista e democráticos.

Para tal, e conforme foi surgido sublinhado pelos autores citados, é preciso saber ouvir e valorizar a voz aos alunos, estimulando os seus espaços de participação na vida escolar.

Estas são as linhas teóricas fundamentais que nos serviram para enquadrar o estudo empírico, descrito na segunda parte.

II Parte – Estudo Empírico

Introdução

Em alinhamento com tudo o que foi dito, esta segunda parte centra-se na justificação e descrição do estudo empírico, desenvolvido segundo a metodologia de estudo de caso.

Um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro do seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não estão claramente definidos (p. 32). Também Yacuzzi (2005), em relação aos estudos de caso refere que (...)o seu valor reside em que não apenas se estuda um fenómeno, mas também o seu contexto. Neste sentido, optámos pelo estudo de uma comunidade educativa em concreto, tentando sobretudo ir ao encontro dos atores, os alunos do 1º ciclo e de forma a perceber de que vivem e compreendem as dinâmicas de participação promovidas na escola.

Segundo este alinhamento, no primeiro capítulo procede-se à fundamentação metodológica, explicitando as opções, os objetivos de estudo e a estratégia de desenvolvimento seguida. O segundo capítulo é dedicado à contextualização da pesquisa, com caracterização da comunidade educativa que constitui base de referência para o estudo.

No terceiro capítulo procede-se à apresentação e discussão dos dados recolhidos, indicando as conclusões principais. Para este efeito, seguiu-se uma perspectiva interpretativa e construtivista, tentando valorizar o objeto de estudo em toda a sua complexidade em contexto natural.

Capítulo 1 – Justificação da opção metodológica

1. Questões e Objetivos de Investigação

Recordando a nossa questão de estudo, esta investigação pretendeu averiguar sobre a forma como a escola valoriza e promove a participação dos alunos na vida escolar, isto é, a forma como encara as crianças como cidadãos de pleno direito, com tudo o que tal implica em termos de assunção de intencionalidade pedagógica.

Assim, tendo em referência a realidade de uma comunidade educativa em concreto, o nosso estudo empírico visou os seguintes objetivos fundamentais:

- a. Identificar e analisar valores de participação expressos nos documentos oficiais da escola;
- b. Identificar e analisar práticas pedagógicas desenvolvidas pela escola e promotoras de participação;
- c. Identificar e analisar a perceção dos atores, neste caso dos alunos, sobre valores e práticas de participação na vida escolar.

Em conformidade com a opção por uma metodologia de carácter essencialmente qualitativo, para efeitos de análise e discussão dos dados, estes objetivos funcionaram como categorias principais, tendo sido desdobradas em subcategorias mediante os novos significados emergentes do processo de pesquisa.

Para Denzin e Lincoln (1994, p.4), a palavra qualitativa implica uma ênfase em processos e significados que não são examinados nem medidos (se chegarem a ser medidos) rigorosamente, em termos de quantidade, volume, intensidade ou frequência. Justamente, nesta investigação, os dados recolhidos são designados por qualitativos, privilegiando a descrição e interpretação de informações complexas e densas do ponto de vista subjetivo.

2. Estratégia de Desenvolvimento

Como foi dito, o estudo centrou-se numa realidade educativa particular, sendo metodologicamente enquadrado pro um “estudo de caso”, tendo por base o recurso análise documental e a inquirição direta de atore feita através de uma ficha-questionário, devidamente adaptada à faixa etária dos inquiridos (Anexo nº1 Ficha de auscultação).

Tratou-se, portanto, de um estudo que pretendeu captar a realidade tal como a veem e vivem os alunos, num esforço interpretativo constante. Assim, usando-se o mecanismo de interpretação para descrever, descodificar, interpretar uma realidade, optou-se por uma perspetiva predominantemente qualitativa, como foi dito, considerando que o “ papel das ciências sociais e, em particular, o das Ciências da Educação seria, em última análise, o trabalhar o saber de que as pessoas são portadoras, e não o de produzir saberes sobre as pessoas coisificadas que elas não seriam capazes de saber. (Berger , 2009, p. 178).

A escolha dos participantes prendeu-se com a intenção de dar voz aos próprios alunos, crianças do 1º ciclo do ensino básico, normalmente ignorados nas decisões relativas ao processo de escolarização (nos diferentes níveis: sala de aula; escola; ministério da educação).

Para este efeito, foi realizada uma ficha de auscultação aos alunos do 1º ciclo do CSCJB, alunos do quarto ano, com idades entre os 9 e 10 anos, 12 meninas e 8 meninos como prática de referência no âmbito deste estudo. De notar que a escolha dos entrevistados obedeceu a critérios de estudo, tendo sido selecionadas pessoas/alunos consideradas significativas no âmbito formativo em referência e aqui designadas por letras, de modo a salvaguardar a sua privacidade.

Foi igualmente organizado um *focus group*/ grupo de discussão com os mesmos alunos do 4º ano, tendo sido feita uma sessão de elucidação prévia aos intervenientes. Tudo decorreu respeitando a legalidade com autorização emitida pelos pais para que se pudesse proceder à ficha de auscultação (Anexo nº1 Ficha de auscultação...) e à sua

transcrição para uso estritamente científico, preservando o anonimato de cada um ao longo de todo o trabalho

Esta ficha teve por base a leitura e interpretação de uma história “Sou especial porque sou eu!” de Ann Meek e Sarah Massini (anexo nº 2 Sou especial porque sou eu!)

As fichas de auscultação feitas aos alunos foram concretizadas nas suas próprias salas de aula, dado que foram concebidas como fichas de reflexão e de trabalho pedagógico, de modo a assegurar condições de autenticidade e proximidade com os alunos.

Todos estes procedimentos tiveram por base o consentimento informado, tendo sido enviado à direção da escola um pedido de consentimento, devidamente fundamentado e elucidando os objetivos desta investigação, cumprindo assim o que se encontra preconizado na CARTA ÉTICA da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (2014).

Por outro lado, tal como consta das recomendações constantes do referido documento, e atendendo a que neste caso os participantes eram crianças, a dinâmica de inquirição foi desenvolvida numa linha de respeito pela pessoa de cada, enquanto ser humano único, portador de sentimentos e de ideias únicas.

3. Contextualização de Pesquisa

Apresentação da Escola W

A comunidade educativa que serviu de base ao nosso, aqui designada por Escola W, estudo situa-se num distrito do norte do país, mais precisamente no Nordeste Transmontano, a 700 metros de altitude, limitada a Norte e a Este por Espanha (22 km da fronteira).

A escola W iniciou a atividade letiva em 1948, com alvará para lecionar o ensino liceal. Em 1958 é autorizada a ministrar o Ensino Primário, e o Ensino Infantil em 1977. No ano letivo de 1975/76 fica abrangido pelas medidas do Paralelismo Pedagógico e em 1996/97 foi renovado por período indeterminado, como consta no Diário da República N° 133, de 09.06.1998.

O Estabelecimento de Ensino em causa é propriedade de uma Congregação religiosa, possuindo natureza jurídica de Pessoa Coletiva de Natureza Privada, de Utilidade Pública. Neste caos, celebrando anualmente Contrato Simples com o Ministério da Educação.

Numa área de 21.560 metros quadrados, a parte edificada da Instituição ocupa 31%, sendo o restante distribuído em áreas de recreio, desporto, zonas verdes e arborizadas, circulação e parqueamentos.

É sobretudo no 1.º Ciclo que se consolida e formaliza a aprendizagem das literacias, visando o domínio e o uso dos vários códigos linguísticos (a língua materna, mas também as linguagens matemática, artística, etc.); é também neste Ciclo que se estruturam as bases do conhecimento científico, tecnológico e cultural, isto é, as bases fundamentais para a compreensão do mundo, a inserção na sociedade e a entrada na comunidade do saber.

São objetivos do 1º CEB, designadamente, os seguintes:

- Proporcionar aos Alunos uma educação de excelência, bem como uma primorosa alimentação, higiene e segurança;

- Transmitir a formação cristã através do testemunho, da oração e da celebração;
- Envolver toda a Comunidade Educativa e outros parceiros, por forma a melhorar a qualidade de ensino-aprendizagem;
- Assegurar a formação e motivação da Comunidade Educativa e Parceiros, na concretização da política da qualidade e da política ambiental;
- Acompanhar e cumprir a legislação aplicável ao 1º Ciclo;
- Adaptar os recursos humanos, materiais e financeiros às necessidades socioeducativas;
- Adotar boas práticas ambientais no serviço e atividade que presta.

A equipa pedagógica da escola desempenha as suas funções com verdadeiro espírito de serviço e dedicação, prudência e sigilo profissional. Contribuem para a melhoria da qualidade de vida dos Alunos, promovendo o seu desenvolvimento integral, assumindo um compromisso coerente com o Ideário e um comportamento moral cristão.

Todos eles possuem a devida habilitação académica, as competências técnicas, boas referências e atualização de competências para o exercício das funções atribuídas. São corresponsáveis na criação do bom ambiente educativo, dando o seu contributo para um clima sereno, de paz, de partilha de vida, de compreensão, de ajuda recíproca, de espírito de equipa e colaboração, de relações cordiais e amigas.

Deste modo, contribuem para que a escola se estruture como lugar de encontro, de escuta, de comunicação, onde se favorece a solidariedade em vez da competição, a ajuda em vez da marginalização, a participação responsável em vez do desinteresse. Àqueles que se integram pela primeira é-lhes facultado o “Manual de Acolhimento ao Trabalhador”, que contém um conjunto de informações sobre a estrutura e a organização interna, os princípios, as normas e os procedimentos em vigor no Colégio, para que se possam identificar com o carisma institucional e inserir-se mais rapidamente nos seus novos postos de trabalho.

O Conselho Escolar é constituído por todos os Professores Titulares. Reúnem mensalmente e em outras ocasiões extraordinárias, nomeadamente em início e final de ano letivo. Na reunião trimestral de avaliação participam outros elementos da Comunidade Escolar, como sejam os Professores das Atividades de Enriquecimento

Curricular. A ele compete a programação e planificação de todo processo educativo.

No que diz respeito às Componentes do Currículo, são de frequência obrigatória o Português, a Matemática, o Estudo do Meio e as Expressões: Artísticas Físico-motoras, Apoio ao Estudo e Oferta Complementar, e ainda o Inglês, no 3º e 4º Ano de escolaridade, respetivamente com as seguintes horas letivas: 7 horas, 7 horas, 3 horas, 3 horas, 1,5 horas, 1 hora e 2 horas. Pelas razões mencionadas, a Educação Moral e Religiosa - Disciplina de frequência facultativa – tem nesta escola o estatuto de frequência obrigatória. Valoriza-se ainda a componente de trabalho dos alunos com as tecnologias de informação e comunicação, desenvolvida em articulação com as áreas disciplinares e não disciplinares: Projeto, Estudo Acompanhado e Educação para a cidadania.

Neste contexto, a avaliação é parte integrante e regulador da prática educativa. Compreende uma reflexão sobre o trabalho desenvolvido, fornecendo indicadores sobre a necessidade de repensar a prática pedagógica, possibilitando a reformulação de estratégias e ajustar instrumentos de avaliação. Considera-se fundamental a criação de momentos privilegiados para o desenvolvimento de atividades de hetero e autoavaliação, de forma organizada e negociada por todos os intervenientes, garantindo o respeito, a integridade, o sentido crítico e a responsabilidade.

No final de cada período, os Professores Titulares e os Professores das Atividades de Enriquecimento Curricular fazem avaliação dos resultados escolares. Os critérios de avaliação são definidos pelo Conselho Escolar para todos os anos de escolaridade. Contudo, sem prejuízo da indispensável uniformização de critérios: finalidades, modalidades, intervenientes, instrumentos e parâmetros de avaliação, não podem deixar de se atender às condições concretas de cada Turma e de cada Aluno.

Os princípios psicopedagógicos do atual modelo de Organização Curricular pretendem que a educação escolar assegure a realização de aprendizagens significativas. Que o seu conteúdo seja lógico e psicologicamente significativo; que o aluno esteja motivado para aprender; que os conteúdos tenham uma funcionalidade útil e utilizável para o aluno; que essa aprendizagem implique uma intensa atividade interna do aluno e uma memorização compreensiva; e que os alunos aprendam a aprender, ou seja, que utilizem técnicas e capacidades de trabalho intelectual a fim de alcançarem bons níveis de aprendizagem.

Trata-se, pois, de uma escola norteadora por valores humanistas de inspiração cristã, onde se pretende formar os alunos não só a aprender a pensar e a agir, mas sobretudo a ser e a partilhar. Como Escola de Valores, no processo de ensino/aprendizagem, adota a pedagogia do amor, da verdade e da alegria, na busca do bem comum. Por outro lado, a escola incentiva a participação das famílias no processo de ensino/aprendizagem, responsabilizando-as na promoção do sucesso educativo dos seus educandos e estabelecemos relações de efetiva colaboração com os diferentes parceiros e a comunidade em geral.

Capítulo 3 – Descrição e análise dos dados

1. Valores de Participação Expressos nos Documentos da Escola

No seguimento da procura de respostas para o primeiro objetivo, referente à intenção de aferir sobre a presença de valores expressos nos documentos oficiais da escola, centrámos a nossa atenção nos seguintes documentos, *Projeto Educativo (PE)*, *no Ideário*, *no Regulamento Interno* da instituição.

Tal como foi dito a propósito da contextualização desta pesquisa, a comunidade educativa em estudo constitui-se como organização escolar do setor privado pertencente a uma congregação religiosa e que, como tal, assume uma missão educativa com forte acento na promoção de valores e na vivência de um *ethos* relacional marcado por princípios de inspiração cristã.

Trata-se, portanto, de uma escola humanista, organizada em função de uma matriz axiológica muito própria, mas em alinhamento com as recomendações educativas oficiais, nomeadamente no que diz respeito ao perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória.

É uma Instituição Católica, alicerçada e orientada por valores humanos e cristãos, a sua função principal é formar e transformar, ocupando-se em primeiro lugar, com o bem-estar humano, social e espiritual dos Alunos. Como Escola de Valores, no processo de ensino/aprendizagem, adota a pedagogia do amor, da verdade e da alegria, na busca do bem comum. (PE)

Neste contexto, a preocupação com o bem-estar humano, social e espiritual dos alunos assume particular importância. Ou seja, o valor participação surge referido numa subordinação a estes objetivos de formação, surgindo articulado com outros valores organizacionais identitários como: *compromisso, unidade/integração, acompanhamento e envolvimento*, tal como é possível constatar através do Quadro sinóptico seguinte (1).

Quadro Sinóptico1 – Projeto Educativo, Ideário, Regulamento Interno

Valores	Fragmentos
Compromisso	<i>Colégio desempenham as suas funções com verdadeiro espírito de serviço e dedicação, prudência e sigilo profissional. Contribuem para a melhoria da qualidade de vida dos Alunos, promovendo o seu desenvolvimento integral, assumindo um compromisso coerente com o Ideário (Ideário CSCJB)</i>
Participação	<i>No Colégio, o papel que a comunidade escolar diariamente realiza com empenho, entusiasmo e dedicação, é decisivo na missão de educar. É, ainda, na participação ativa e criativa dos pais e alunos que vemos tornar-se efetivo o desejo de transpor as fronteiras dos espaços colegiais, alargando-os para esse recanto íntimo e caloroso que é o lar de cada um dos nossos educandos. (RI Regulamento Interno)</i>
Unidade/ Integração	<i>O PE contém os elementos que permitem dar ao CSCJ um sentido de unidade para que todos possam ser envolvidos no processo ensino/aprendizagem. Sendo os Alunos que acolhe, o núcleo central da sua atuação, pretende, a par do desempenho da função de transmissão de conhecimentos, contribuir também para que estes cresçam como pessoas autónomas, desenvolvam todas as suas capacidades, construam uma personalidade bem formada por modo a ter uma integração harmoniosa na sociedade. (PE)</i>
Acompanhamento	<i>Acompanhamento das Crianças em todos os momentos, por parte dos Trabalhadores, velando sobre as suas atitudes e os seus comportamentos, permitindo que, no surgimento de conflitos, a situação seja resolvida de imediato, remetendo para o regulamento de atuação, elaborado com o contributo das Crianças. (PE)</i>
Envolvimento	<i>O Colégio procura oferecer aos seus Alunos, agentes e protagonistas da sua própria educação, todas as possibilidades para o seu desenvolvimento integral, motivando-os a uma participação ativa e responsável na sua formação, tendo presente os princípios do Projeto Educativo. (PE)</i>

Silva (2019)

Conforme podemos verificar, os documentos oficiais da instituição revelam o cuidado em proporcionar uma formação integral aos alunos, associando-a aos valores à participação, acompanhamento e envolvimento.

Seguindo os princípios da sua fundadora e os valores cristãos que fazem desta instituição de ensino uma escola de carácter confessional, o seu ideário reflete uma especial preocupação com a valorização do desenvolvimento dos alunos em todas as suas dimensões. Este modelo de formação é considerado como um eixo basilar do compromisso educativo da escola.

Daí a responsabilidade de proporcionar-lhes um crescimento harmonioso na sua tríplice dimensão da personalidade: corporal, afetivo-emocional, intelectual, social e transcendental. Tendo a convicção de que educar é uma tarefa partilhada com os alunos e a família, - berço da sociedade – a escola incentiva a participação e a implicação na vida deste, caminhando de mãos dadas na formação integral dos Alunos.

“Os alunos são os protagonistas do seu crescimento. Intervêm ativamente na vida do Colégio segundo as exigências da sua idade e assumem responsabilidades proporcionadas à sua capacidade.”

Regulamento Interno (2018)

O “modo” em que se aprende hoje parece ser mais relevante do que o “que coisa” se aprende; assim como o modo de ensinar parece mais importante do que os conteúdos do ensino. Um ensino que promove só a aprendizagem repetitiva, que não favorece a participação ativa dos alunos, que não desperta neles a curiosidade, não é suficientemente desafiante a ponto de suscitar a motivação.

Entende-se assim que aprender através da pesquisa e da solução de problemas educa as capacidades cognitivas e mentais diferentes e mais significativas do que aquelas de uma simples receção das informações, e estimula também a modalidade de trabalho colaborativo. Por outro lado, entende-se que não se deve menosprezar o valor dos conteúdos da aprendizagem. Se não é indiferente o *como* um aluno aprende, também não o é o *que coisa*.

Nesta perspectiva, a escola considera ser importante que os professores saibam selecionar e propor à consideração dos alunos os elementos essenciais do patrimônio cultural, acumulado no tempo, e o estudo das grandes questões que a humanidade enfrentou e enfrenta. Caso contrário, o risco é o de ter um ensino orientado a fornecer unicamente o que parece ser *útil* hoje, porque pedido por uma exigência econômica e social contingente, mas que se esquece daquilo que para a pessoa humana é *indispensável*.

Pela leitura dos documentos oficiais da escola, podemos ainda concluir que os professores da escola são desafiados a desempenhar as suas funções com espírito de serviço e dedicação e prudência. Devendo contribuir para a melhoria da qualidade de vida dos alunos, promovendo o seu desenvolvimento integral, ouvindo a visão dos alunos assumindo um compromisso coerente com o Ideário.

Ou seja, entende-se que a visão dos alunos nunca deve ser desconsiderada, antes considerada e, conjuntamente, suplementada com o professor que tem a incumbência de os ouvir para que os alunos se sintam mais motivados para que tenham um bom caminho escolar.

Concluiu-se ainda que existe coerência entre os três documentos analisados no que se refere à expressão da missão da escola. O Ideário e o Regulamento Interno complementam o Projeto Educativo, particularmente no que alude ao estabelecimento das orientações para a organização e funcionamento, bem como às normas de toda a comunidade educativa.

Trata-se agora de saber em que medida estas intenções declaradas no plano discursivo e normativo, surgem evidenciadas na prática quotidiana, em particular no âmbito das diversas iniciativas pedagógicas,

2. Práticas Pedagógicas Promotoras de Participação dos Alunos

Para perceber em que medida os valores expressos nos documentos oficiais da escola se traduzem numa intencionalidade pedagógica consequente, ou seja, para saber se a escola promove ou não iniciativas promotoras da participação dos alunos, tentámos identificar algumas práticas pedagógicas elucidativas.

Para este efeito, recorreremos à consulta do Plano Anual de Atividades (PAA) um dos instrumentos de autonomia, previstos na alínea c) do n.º 1 do artigo 9.º do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, alterado pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, que aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Neste sentido, o PAA de Escola reveste-se de grande relevância para toda a Comunidade Educativa, pois constitui um instrumento do exercício de autonomia e nele se reflete a realidade da Escola no seu dia-a-dia, bem como do contexto envolvente.

Trata-se de um “documento de planeamento”, que define, em função do Projeto Educativo (PE), os objetivos, as formas de organização e a programação das atividades e que procede à identificação dos recursos necessários à sua execução” (artigo 9º, do Decreto-Lei nº 137/2012, de 2 de julho). Por isso, é importante o empenho e entusiasmo colocado na sua elaboração, para que se possa contribuir para a construção de uma escola atualizada e inclusiva para todos, e por consequência, de sucesso e qualidade.

Enquanto instrumento de gestão e documento diferenciado, o PAA obedece a uma lógica de integração e articulação, tendo em vista a coerência, eficácia e qualidade do serviço educativo. Através do desenvolvimento das atividades previstas, pretende-se motivar os alunos para as aprendizagens, aumentando os seus níveis de interesse, apelando sempre à sua participação, criatividade, autonomia e responsabilidade.

As atividades que constam do referido documento são descritas de acordo com os dinamizadores, os destinatários, a calendarização e o local onde serão realizadas. Para dar resposta às metas e aos objetivos estratégicos do PE e cumprir as orientações do Conselho

Pedagógico, procurou-se garantir que as atividades que integram o PAA estivessem ancoradas no currículo e planejadas de forma articulada, possuindo, tanto quanto possível, uma natureza ampla e interdisciplinar.

Encontramos aqui por exemplo, a referência à importância dos projetos pessoais.

“O sonho é a esperança de que aquilo que muito anelamos e perseguimos aconteça ou tenha lugar. Ter sonhos é uma das melhores maneiras para apreciar a vida e fazer as coisas com energia. – Incentivar a construção de projetos pessoais. A partir de agora é proibido: levantar-se da cama sem Sonhos, vestir-se sem Esperança, caminhar sem Fé e viver sem Amor!” (PAA).

Nesta linha, os alunos são incentivados a:

- Aprender a colocar-se no lugar do outro para compreender os seus anseios, sentimentos, emoções, comportamentos... e melhorar, assim, a convivência dentro e fora do Colégio.
- Valorizar os próprios sentimentos, procurando o melhor de si mesmo, em benefício comum.
- Vivenciar situações em que reconheçam e demonstrem uma atitude positiva nas suas relações interpessoais.

As atividades previstas para dar seguimento a estas preocupações são diversas, incluindo jogos, histórias com recurso a diferentes técnicas, visualização de filmes, campanhas de solidariedade, estimulando a partilha, pesquisas temáticas e redação de textos relacionados com o tema, bem como visitas de estudo, de forma a complementar a formação adquirida na sala de aula. Salienta-se ainda o envolvimento das famílias na ação educativa, num processo de construção coletiva para que o aluno seja capaz de aprender efetivamente.

Por razões de implicação do próprio investigador no contexto estudado, os dados aqui expostos e respeitantes às práticas pedagógicas têm sobretudo por base uma pesquisa documental, ainda que tenha sido feita observação.

Assim, salienta-se, por exemplo, a observação feita à iniciativa “Sou especial porque sou eu”.

A atividade começou com a apresentação da história – Sou especial porque sou eu!” de Ann Meek e Sarah Massini, em power point. Continuou com a seleção dos momentos da história mais agradáveis aos alunos. Seguiu-se um debate relativo às ideias subjacentes ao texto e a definição de atitudes que conduzem a um aceitar de si próprio e consequentemente ao aumento de autoconceito e autoestima pessoal. Valorizaram-se as capacidades individuais e a importância de sermos autocríticos positivos. Prosseguiu-se com o transporte das ideias implícitas na história para a realidade quotidiana dos alunos na escola e procedeu-se à realização de uma ficha de auscultação do seu entender da escola. Os alunos exibiram uma atitude muito positiva relativamente à atividade e manifestaram perceber a necessidade de assumir, manifestar e defender os seus comportamentos e ideias assertivos assim como de rejeitar os inadequados e saber reagir à frustração.

3. Perceção dos Atores sobre a Participação dos Alunos

Os dados referentes ao terceiro objetivo de estudo, alusivo à perceção dos atores sobre a participação dos alunos, foram recolhidos através de uma ficha de auscultação, inserida na programação letiva, como foi dito.

Inicialmente visualizámos em power point a história “*Sou especial porque sou eu*” de Sarah Massini, continuando com a discussão dos aspetos mais simbólicos e evoluindo então para realização de uma ficha de trabalho que está apresentada em versão resumida no quadro sinóptico nº2.

Tendo consciência de que, atualmente, a informação está ao alcance fácil de todos, ao contrário do que acontecia em tempos não muito distantes em que o acesso à mesma se limitava praticamente à consulta de livros que não eram de alcance fácil a educação atual nas escolas tem pela frente desafios muito intensos no sentido de corresponder às expectativas dos alunos, proporcionando-lhes a oportunidade de receber algo de novo e motivador que possa refletir-se não só nos resultados escolares mas também nos diversos contextos onde o aluno interage.

Nesse âmbito os alunos foram questionados sobre a sua participação na tomada de decisões enquanto membros da instituição que integram.

Na generalidade manifestaram-se contentes, mas algo inconformados pelo facto de as suas opiniões serem ouvidas, mas nem sempre serem relevantes para a implementação de novos procedimentos

Quadro Sinóptico 2 – Perceções dos alunos

Fragmentos do discurso	
O que mais gostastes da história do Ivo? Porquê?	<p>“... Gostei mais da parte em que o Ivo decidiu ser uma raia, porque ele pode ser coisas más, mas tornou-as boas e divertidas. (P4)</p> <p>“... foi a parte em que todas as crianças queriam brincar todos juntos às raias, porque mostrava que o Ivo estava a ser valorizado pelos amigos.” (P7)</p> <p>“... foi quando, ele decidiu o que queria ser e fez o que imaginou.” (P9)</p>
Quando tens um Problema na escola, com quem costumavas falar, a quem te diriges?	<p>“... É o meu professor de turma e tenho mais confiança nele porque tem mais conhecimento.” (P1)</p> <p>“...prefiro dirigir-me aos professores porque tenho mais confiança neles e penso que eles me podem ajudar.” (P2)</p> <p>“... dirijo-me a um amigo chamado X, ele é um bom amigo e eu acho que ele deve ter a minha confiança, ele anima-me...” (P4)</p>
Qual o projeto/ atividade da escola em que mais gostas de participar? Porquê?	<p>“... que mais gosto de participar é na plástica, porque gosto da professora, gosto de trabalhar, gosto de desenhar de criar, inventar e pintar” (P1)</p> <p>“...gosto mais de ginástica porque nós fazemos vários desportos e divertimo-nos muito.” (P2)</p> <p>“o projeto que mais gosto de participar é quando fazemos um trabalho de grupo porque quando trabalho em equipa o trabalho fica mais divertido, temos de arranjar ideias em comum...” (P20)</p>
Pensa numa boa ideia para um novo projeto/atividade na escola. O que gostarias de sugerir?	<p>“... gostaria de sugerir ciências, porque não temos e todos os meninos iriam gostar de ser cientistas.” (P1)</p> <p>“... Antiguidades e eu sugeria que os meninos e eu brincássemos como antigamente, perguntássemos aos nossos avós como jogavam antigamente.” (P3)</p> <p>“... gostava de jogar aos planetas é um jogo que se tem de dar a volta ao sol 3 vezes, marte é o planeta principal e o planeta mais rápido, que era o que eu gostaria de ser.” (P4)</p> <p>“Eu gostaria de sugerir que houvesse aulas de artes porque podemos soltar a imaginação e fazer o desenho que mais queremos e pinta-lo com as cores que gostamos.” (P7)</p> <p>“Na minha escola há muitos projetos, mas queria acrescentar dois, seria num belo dia de sol de cada ano letivo fazerem o dia das experiências ou acrescentar uma língua nova o espanhol.” (P10)</p>

Silva (2019)

Os dados obtidos através da ficha de auscultação permitiram observar que há uma consonância evidente entre os valores preconizados pela escola. Conjuntamente, constata-se que o envolvimento dos alunos nos projetos da escola é pleno na medida em que muitos deles resultam das suas propostas e eles têm conhecimento antecipado dos mesmos proporcionando-lhes o contacto com experiências novas.

De um modo consensual, os alunos valorizam a forma como a escola lhes dá segurança/confiança, reconhecendo, que os professores e os amigos são importantes para que eles se sintam bem e mais seguros.

“Costumo falar com o professor, ele resolve o problema todo, dirijo-me a ele porque ele faz o que for preciso” (P3)

“Quando tenho problemas na escola costumo falar com isso à minha melhor amiga porque ela está sempre comigo quando me sinto deprimida e quando estou triste ela faz muitas coisas engraçadas para me animar.” (P6)

“Quando tenho um problema na escola, eu costumo ir sempre primeiro ver um adulto mais próximo, costuma estar sempre o meu professor e eu vou ter com ele. Digo-lhe o que se passou e ele resolve a situação... depois da escola vou contar aos meus pais, eles são os melhores resolvem sempre.”

Tal como Furlani define (1991), vemos que o papel do professor não se restringe aqui ao conhecimento, mas também características afetivas, de personalidade. Sendo que a qualidade da relação interpessoal que se estabelece é um aspeto importante.

Neste caso, constatamos que existe uma coisa muito especial valorizada pelos atores, que é a amizade entre professor e aluno, um tem de confiar no outro. O aluno deve acreditar no caminho que o professor aponta, mostra e direciona, enquanto o professor tem de acreditar no seu aluno, e confiar nesse laço forte de amizade. Ou seja, quando, o aluno é ouvido sente confiança no seu professor.

Relativamente às atividades organizadas pela escola, como já foi referido no ponto dois, existe uma diversidade de opiniões em relação às atividades que os alunos preferem, pois quase todos dizem que gostam, embora uns gostem mais de um tipo de atividades do

que outros. No que respeita às atividades que mais desencadeiam os seus interesses, verificou-se haver muitas de interesse comum.

“O projeto que eu gosto mais de participar na escola é o teatro porque fazemos jogos divertidos, ou então a plástica a plástica porque desenhamos, pintamos e até já aprendemos a fazer pulseiras.” (P9)

“As atividades que gosto mais de praticar na escola são as aulas de teatro, porque são muito divertidas” (P11)

“A atividade da escola é a educação física, porque eu goste de fazer exercício e de emagrecer” (P13)

“O projeto/ atividade que mais gosto de fazer é a matemática, porque aumento conhecimento e é a matéria em que tenho mais dúvidas” (P14)

“A atividade que eu mais gosto de praticar na escola é artes plásticas porque na aula a professora faz algumas brincadeiras e todos se riem e também gosto do que fazemos.” (P6)

Por último, na questão final da ficha de auscultação, perguntámos que tipo de projetos/atividades gostariam de sugerir para a escola. O resultado foi uma diversidade de ideias projetos/ atividades que podemos auferir; foi uma partilha e ao mesmo tempo uma confirmação de que a escola depende da voz e opiniões dos alunos.

“A minha ideia era aulas de ciências porque podemos descobrir coisas que alguns não sabem, fazermos experiências e coisas do género.” (P2)

“Eu sugiro como uma nova atividade para a escola natação porque é muito divertido nadar e mergulhar como se fossemos tubarão esfomeado” (P6))

A leitura destes fragmentos de discurso permite constatar que os alunos apreciam a forma como são, ou não, escutados, associando a imagem que têm dos professores ed a escola a esse facto.

Por outro lado, constatamos que os alunos têm, efetivamente, opinião sobre os diferentes aspetos da vida pedagógica, identificando bem o que querem aprender e como querem aprender. Esta informação é de extrema importância para os professores, fornecendo boas pistas para a planificação e desenvolvimento do currículo. No mesmo sentido, destaca-se a palavra dos alunos mostra bem que eles têm opinião sobre a vida da escola e as formas de a melhorar.

“A minha ideia seria a escola ter aulas de ping pong, pois já tem uma mesa, as bolas e as raquetes, é só arranjar alguém que nos ensine” (P11)

“Eu gostaria que na minha escola houvesse um tempo de jardinagem onde podíamos aprender a semear, plantar entre outras coisas... porque assim ficávamos a aprender a cuidar dos nossos terrenos” (P15).

Em suma, a perceção dos atores converge para o reconhecimento da importância das escolas em ouvir os alunos, saberem as suas inquietações, o modo de eles se exprimirem - mesmo os mais tímidos para que se efetivem práticas pedagógicas que vão enriquecer as aprendizagens.

Conclusão

Nesta segunda parte, procurámos evidenciar os resultados obtidos no âmbito do estudo empírico e tendo por base as dinâmicas de participação desenvolvidas numa escola em concreto. Para tal, recorreremos à análise dos principais documentos de organização e planificação curricular, bem como à auscultação dos próprios alunos.

Tal como foi exposto, os dados recolhidos e analisados permitiram concluir que, neste caso, existe coerência entre o que a escola declara pretende fazer e o que faz. Entre princípios, valores e práticas pedagógicas, com ênfase nas práticas humanistas e que visam ir ao encontro dos alunos, valorizados como pessoas.

Conforme verificámos através dos valores identificados a participação, o acompanhamento e o envolvimento são tidos em consideração na escola investigada. As práticas pedagógicas também identificadas corroboram com a mesma premissa, assim como os dados recolhidos através da ficha de auscultação permitindo-nos perceber que existe uma sincronia entre o que está escrito e a opinião dos alunos, sendo a apreciação destes considerada como importante no desenvolvimento e integração de novas respostas para a dinâmica da comunidade educativa.

Mas consideramos que foram as palavras dos próprios alunos, recolhidas em ambiente pedagógico e de modo a assegurar autenticidade, que possibilitaram evidenciar a importância de ouvir a sua opinião, proporcionando espaços de escuta e de participação. À luz dos dados recolhidos, pesamos que a escola só se tornará numa "boa escola" quando souber dar voz aos seus alunos.

Considerações finais

O nosso trabalho de investigação teve como principal intuito perceber se a opinião dos alunos é tida em consideração na escola, tal como surge preconizado nas metas civilizacionais, designadamente no que se refere à promoção dos direitos da criança, nas metas educacionais e nas orientações curriculares atuais.

O estudo realizado permitiu, tanto na sua componente teórica como prática, reforçar a convicção de que a disponibilidade para a participação permanente, duradoura e efetiva na vida escolar, sabendo escutar e valorizar a sua voz, poderá fazer grande diferença.

Considerando, posi, todo o percurso investigativo, desde a revisão bibliográfica que sustenta o quadro teórico até aos elementos recolhidos no âmbito do estudo empírico, consideramos que foi possível confirmar que a opinião dos alunos é considerada nesta escola. Face ao exposto, concluímos que os resultados da nossa investigação vão de encontro às observações registadas nos relatórios da avaliação externa, no que se refere à participação dos alunos na vida escolar: “(...) a participação dos alunos é privilegiadamente realizada através de procedimentos legais e das relações com a comunidade.” (Veloso, Craveiro, & Rufino, 2012, p.828).

Para nós, o aspeto mais surpreendente e mais a naturalidade com que os alunos falaram sobre as suas experiências de uma forma tão intuitiva, tendo noção de que a escola é um espaço de partilha, confiança e segurança onde eles são atores principais, agentes muito importantes para a delineação de atividades/projetos que vão de encontro às suas aprendizagens e preferências.

O trabalho veio assim aumentar a nossa perceção de que a participação dos alunos traz melhorias à escola, em todas as suas dimensões. Proporcionou, também, consolidar a ideia de que a participação não acontece de forma espontânea, mas fruto de um propósito pessoal ou social e de um envolvimento participativo, crítico e reflexivo gerando interações entre os membros da comunidade escolar, no sentido de criar uma verdadeira cultura participativa. Na linha de pensamento de Saraiva (2002), também entendemos que ao professor cabe o papel importante de dinamizador desta participação.

Acreditamos também que este trabalho contribuiu para desfazer alguns mitos da literatura produzida, nomeadamente aquele que atribui a passividade da participação dos alunos nas decisões das escolas devido à falta de "maturidade" das crianças.

O envolvimento escolar, termo relativamente recente, tem sido abordado sobre diferentes designações de entre as quais, “sentimento de pertença”, “adesão dos alunos à escola” e “participação” (Gonzalez, 2010). Neste sentido, considera-se que as escolas precisam repensar as ações de participação no seu interior, reinventar a democracia e conscientizar os alunos sobre a importância de sua participação ativa, crítica e consciente. Para isso, devem ser proporcionados espaços para ouvi-los e, sobretudo, discutir com eles as políticas de formação das escolas, levando em consideração que a liberdade em participar, como se refere Demo (2001), não pode ser dada ou imposta pela escola, mas conquistada por meio de discussão de opiniões.

Permitir que os alunos se sintam mais envolvidos, evitará, decerto, consequências como o baixo sucesso académico e a elevada interrupção escolar, e eventualmente, a escolha de percursos mais agravantes a longo prazo. Como refere Seabra-Santos (2002, p.71), “a interação com os alunos constitui uma experiência rica, que implica imprevistos vários, sendo necessário recorrer à imaginação e conseguir adaptar-se rapidamente às condições. É uma tarefa fisicamente cansativa, docemente ingrata ou arduamente atraente” e Lima (2008), que nos diz que: (...) saber o que é uma boa escola, como identificá-la e como fazer com que as outras adquiram características semelhantes tem constituído, desde há muito, um desígnio que apaixona pais, professores, decisores políticos e investigadores (p.7).

Reconhecemos, desde logo, que este estudo tem limitações na medida em que se centra apenas no estudo de um caso e porque esse caso se refere a uma escola de reduzidas dimensões. Em futuras investigações, dever-se-á ter em consideração a aplicação de uma escala para ter um reconhecimento mais abrangente desta temática em diferentes. Outro aspeto a considerar no futuro seria a perceção dos professores, diretores teríamos certamente opiniões mais concretas sobre os seus interesses e futuro.

O trabalho que desenvolvemos centra-se, assim sendo, na figura dos alunos, reconhecendo-os não apenas como atores fulcrais e centrais da atividade escolar, necessariamente alvo do foco da atenção dos restantes intervenientes, mas igualmente

como autores do seu percurso de vida. Não podemos continuamente ignorar as suas opiniões exatamente sobre a instituição acerca da qual mais eles se podem exprimir por ser a sua realidade quotidiana, o local onde desenvolvem competências e aptidões, adquirem conhecimentos, fomentam amizades e criam laços duradouros. Assim, interessou-nos perceber que visões tinham os nossos alunos acerca do que é a escola e do que devia ser, dos sentimentos que ao longo do tempo se foram desenvolvendo e como percecionam o impacto da sua ação no futuro individual de cada um.

Estando centrado na figura dos alunos, consideramos que este trabalho estaria incompleto se ignorasse a voz de outros intervenientes educativos, mas geralmente negligenciado. A par dos docentes, também, a participação dos encarregados de educação na vida escolar quotidiana corresponde a uma exigência cada vez mais sentida. Contudo, por culpas necessariamente partilhadas entre os próprios e as escolas, a sua presença ainda não se faz sentir de um modo ativo e contínuo. Urge, assim sendo, ouvir as suas opiniões sobre a ação da escola, os objetivos por que deverá lutar e o seu impacto no desenvolvimento dos seus educandos.

A escola, enquanto instituição fomentadora de conhecimentos, tem um papel importante na formação dos alunos e pretende proporcionar condições para a sua autonomia e para o seu desenvolvimento psicossocial. Para tal, é importante e é preciso saber ouvir os alunos. Neste sentido, consideramos que foi pertinente a opção metodológica por um estudo de caso, focado na palavra dos próprios atores – as crianças, os alunos do 1º ciclo do ensino básico.

Reconhecemos, porém, tal como indicaremos, de seguida, nas considerações finais, respeitantes a todo o percurso de investigação, que estas conclusões não são generalizáveis, embora possam servir de referência para uma educação mais atenta à voz aos alunos.

Referências Bibliográficas

Abrantes, P. (1994). *O trabalho de projecto e a relação dos alunos com a Matemática: A experiência do Projecto MAT789*. Tese de doutoramento, Associação de Professores de Matemática, Lisboa, Portugal.

Abreu, A. (2012). *A importância da cooperação entre escola e família*. Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Castelo Branco, Castelo Branco, Portugal.

Abreu, I. & Roldão, M. (1989). *A Evolução da Escolaridade Obrigatória em Portugal nos Últimos Vinte Anos*. Porto: Edições ASA.

Alves, J., & Cabral, I. (2017). *Da Construção do sucesso escolar – uma visão integrada*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Alves, J., & Palmeirão, C. (2017). *Construir a autonomia e a flexibilização Curricular. Os desafios da escola e a dos professores*. Porto: Universidade Católica.

Alves, J.M. e Palmeirão, C (2017d). *Construir a autonomia e a flexibilização Curricular. Os desafios da escola e a dos professores*. Porto: Universidade Católica.

Alves, M. (2006) *De professor a Educador*. Rio de Janeiro: Wak.

Aquino, T. A. A.; Damásio, B. F.; Silva, J. P. (2010) *Logoterapia & educação: fundamentos e prática*. São Paulo: Paulus.

Aranha, M. L. A.; Martind, M. H. P. (2003) *Filosofando: Introdução à Filosofia*. Ed. Revista – São Paulo: Moderna.

Ariès, P. (1981). *A história social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Editora LTC.

Azevedo, J (2009) *A educação de todos e ao longo de toda a vida e a regulação sociocomunitária da educação*.

Baptista, I. 2005. *Dar rosto ao futuro, a educação como compromisso ético*. Porto. Profedições.

Beauclair, J. (2007) *Educação & Psicopedagogia: Aprender e Ensinar nos Movimentos de Autoria*. São José dos Campos: Pulso editorial.

Beauclair, J. (2007) *Psicopedagogia: trabalhando competências, criando habilidades*. Rio de Janeiro: Wak.

Beauclair, J. (2007a) *Educação & Psicopedagogia: Aprender e Ensinar nos Movimentos de Autoria*. São José dos Campos: Pulso editorial.

Bock, A., Furtado, O. & Teixeira, M. (2000) *Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia*. São Paulo: Editora Saraiva.

Bogdan, R., & Bilken, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.

Boutinet, J. (2002). *Antropologia do Projeto*. Lisboa: Instituto Piaget.

Boyle, G., Borg, M., Falzon, J. & Baglioni, Jr. (1995), A structural modelo f the dimensions of teacher stress. *British Journal of Educational Psychology*, 65 (1), 49-67.

Cabral, M. (2001). A relação professor-aluno. *Elo – Revista do Centro de Formação Francisco de Holanda*, 8, 35-36.

Cabral, M. (2001). A relação professor-aluno. *Elo – Revista do Centro de Formação Francisco de Holanda*, 8, 35-36.

Candeias, A. (2004). *Alfabetização e Escola em Portugal nos séculos XIX e XX. Os Censos e as Estatísticas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Cardozo, A. (2011). *Conselho Tutelar como instrumento de participação da população e de efetivação da política social de atendimento da criança e do adolescente*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Trabalho de conclusão de curso.

Carvalho, E. (2003). *Educação infantil: percurso, dilemas e perspectivas*. Ilhéus: BA Editus.

Colangelo, N., Assouline, S. & Gross, M. (2004). *A nation deceived: How schools hold back America's brightest students*. Iowa City: IA.

Comissão Nacional da Unesco (2018). *História*. Acedido a 22 de agosto de 2018, em <https://www.unescoportugal.mne.pt/pt/a-unesco/sobre-a-unesco/portugal-na-unesco>

Congregação para a Educação Católica (2014). Educar hoje a amanhã. *Vaticano*. Acedido a 25 de setembro de 2018, de http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_20140407_educare-oggi-e-domani_po.html .

Correia, J. A. (1996). *Para uma Teoria Crítica em Educação*. Porto: Porto Editora.

Delors, J. 1986. *Educação um tesouro a descobrir*. Porto. ASA.

Demo, P. (1990). *Participação é conquista noções de política social participativa*. São Paulo: Cortez.

Enguita, M. (1989). *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre: Artes Médicas.

- Esteve, J. (1999). *O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores*. Bauru: EDUSC.
- Esteve, J. (2001). *Satisfação e insatisfação dos professores. Ser professor no limiar do século XXI*. Porto: ISET.
- Ferreira, C. (2009). A avaliação na metodologia de trabalho de projecto: uma experiência na formação de professores, *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 43 (1), pp. 143-158.
- Fichte, J. G.; Schelling, F. V. (1973) *Col. Os Pensadores*, Trad. Rubens Rodrigues Torres Filho. São Paulo: Abril Cultural.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Francisco, T. (2016). História dos Direitos da Criança no mundo e em Moçambique: um estudo sobre a sua evolução, *Revista de Ciências Humanas*, 50, 1, 64-84.
- Frankl, V. (2013). *A presença ignorada de Deus*. Petrópolis: Vozes.
- Frankl, V. E. (2012) *Logoterapia e Análise existencial*. Traduzido por Marco Antônio Casanova. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Frankl, V. E. (2013a) *A presença ignorada de Deus*. Traduzido por Walter O. Schlupp e Helga H. Reinhold. 14ª. ed. rev. – São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes.
- Frankl, V. E. (2013a) *A presença ignorada de Deus*. Traduzido por Walter O. Schlupp e Helga H. Reinhold. 14ª. ed. rev. – São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes.
- Freire, P. (2014a) *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 48ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2014b) *Pedagogia do oprimido*. 56ª ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2014b) *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (2001). *Porque é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.
- Furlani, L. (1991). *Autoridade do professor: meta, mito ou nada disso?.disso?* São Paulo: Cortez.
- Gaspar, P. & Diogo, F. (2010). *Sociologia da educação e administração escolar*. Angola: Plural editora.
- Gillham, B. (2000). *Case study research methods*. London: Continuum.
- Gomes, J. (1995). *Para a História da Educação Em Portugal*. Porto: Porto Editora.

González, M. (2010). El Alumno Ante La Escuela y Su Próprio Aprendizaje: algunas líneas de investigación en torno al concepto de implicación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8 (4), 11-31;

Holt, J. (2001). *Como aprendem as crianças*. Queluz: Editorial Presença.

<http://universidadebrasil.edu.br/portal/a-formacao-do-professor-a-pratica-reflexiva-e-o-desenvolvimento-de-competencias-para-ensinar/> In Alves, J.M. e Cabral, I (2017). Da Construção do sucesso escolar – uma visão integrada (pp-11 30). V.N Gaia: Fundação Manuel Leão.

Krentz, L. (1986). Magistério: vocação ou profissão? *Educação em Revista*, 3, 12-16.

Lima, L. (2008). *A escola como Organização Educativa: uma abordagem sociológica*. São Paulo: Cortez Editora.

Mahoney, A. (2002), Contribuições de H. Wallon para a reflexão sobre as questões educacionais. In V.S. Placco (Org.), *Psicologia & Educação: Revendo contribuições*. São Paulo: Educ. Marques, R.

Merazzi, C. (1983). Apprende à vivre les conflits: une tâche de la formation des enseignants. *European Journal of Teacher Education*. 6, 2, 101-106.

Mesquita, E. (2011). *Competências do Professor*. Lisboa: Edições Sílabo.

Moraes, M. C. (2003) *Educar na biologia do amor e da solidariedade*. Petrópolis: Vozes.

Nóvoa, A. (2005). *Evidentemente, Histórias de Educação*. Porto: ASA.

OIT-Organização Internacional do Trabalho, 1999. Convenção Sobre a Proibição das Piores Formas de Trabalho Infantil e a Ação Imediata para a sua Implementação.

Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park, CA: Sage.

Pinto, C. (2008). *Políticas públicas e conhecimento profissional – a educação e a enfermagem em reestruturação*. Porto: Legis Editora.

Pinto, F. (2011). *Diferenciação pedagógica e prevenção das desigualdades educativas: breve contributo reflexivo*. Acedido em 22 de outubro de 2018, de http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/6376/caderno_investigacao_aplicada_n5_75-84.pdf?sequence=1

- Ribeiro, V. (2011). *A Situação Contemporânea da Criança e dos Direitos no Contexto das Relações Internacionais*. Dissertação com Especialização em Relações Internacionais, Casa Latino-Americana de Curitiba, Curitiba, Brasil.
- Robinson, L. (2010). *O Elemento*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. 2016 *Direitos Humanos e Inclusão*. Porto. Profedições.
- Rodríguez, G., Flores, J., & Jiménez, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Rogers, C. & Stevens, B. (1976). *De pessoa para pessoa: o problema de ser humano*. São Paulo: Pioneira.
- Roldão, M. (2003a). Diferenciação curricular revisitada conceito, discurso e práxis. coleção Currículo, Políticas e Práticas. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, 34, 94 –103
- Rosemberg, M. (2010) A Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança: debates e tensões. *Caderno de Pesquisa*, 40, 141, 693-728.
- Saraiva, D. (2002). Participação dos Professores na Escola , in *Revista Millenium*, 25 (jan-2002): Instituto Politécnico de Viseu.
- Schlupp e Helga H.Reinhold. 14^a. ed. rev. – São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes.
- Seabra-Santos, M. (2002). O investigador vai à escola: recolha de dados em contextos educativos. *Psychologica*, 30, 365-372.
- Silva, E. (2011). *Professores E Escolas Imagem Social e Desafios de Profissão*. Lisboa: Fonte da Palavra, Lda.
- Silva, G. (2011). Adolescente em conflito com a lei no Brasil: da situação irregular à proteção. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, 3, n. 5, p. 33-43.
- Stake, R. (1994). *Case Studies*. In N. Denzin Y. Lincoln, Handbook of qualitative research (pp. 236-247). Newsbury Park: Sage.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Steiner, G. (2005). *As Lições dos Mestres*. Lisboa: Gradiva.
- Teodoro, A. (1994). *Educação hoje. A carreira docente: Formação, avaliação, progressão*. Lisboa: Texto Editora.
- Tomlinson, C. & Allan, S. (2002). *Liderar projetos de diferenciação pedagógica*. Porto: Edições Asa.
- Torres, L. L. & Palhares, J. A. (2009). Estilos de liderança e escola democrática. *Revista Lusófona de Educação*, 14, 77-99.

Trindade, R. (2004). *Escola e influência educativa: O estatuto dos discursos didáticos inovadores do 1.º ciclo do Ensino Básico, em Portugal*. Porto: F.P.C.E.U.P (tese de doutoramento).

UNICEF - Fundo das Nações para a Infância. Situação Mundial da Infância. 2009. Acedido a 20 de setembro de 2018, de <https://www.unicef.org/research-and-reports>.

Vásquez, R., & Angulo, R. (2003). *Introducción a los estudios de casos. Los primeros contactos con la investigación etnográfica*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Veloso, L., Craveiro, D. & Rufino, I. (2012). Participação da comunidade educativa na gestão escolar. *In Educação e Pesquisa*, v. 38, nº 4, pp 815-832, (out/dez). São Paulo: Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Vilar, M. (2000). *O Professor Planificador*. Lisboa: Edições Asa.

Yin, R. (1993). *Applications of case study research*. Beverly Hills, CA: Sage Publishing.

Yin, R. (2005). *Estudo de Caso. Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman.

Anexos

Anexo 1

FICHA DE AUSCULTAÇÃO

Acabaste de ver/ ouvir a história “Sou especial porque sou eu!” de Ann Meek e Sarah Massini.

O Ivo era um menino com idade equivalente à tua. Um menino que não se valorizava; um menino que só partilhava os seus desconfortos com a mãe. E tu procuras o teu sorriso recorrendo a outras pessoas além da tua mãe? Recorres às pessoas da escola, por exemplo?



1- O que mais gostaste na história do Ivo? Porquê?

2- Quando tens um problema na escola, com quem costumavas falar, a quem te diriges?

3- Qual o projeto/ atividade da escola em que mais gostas de participar? Porquê?

4. Pensa numa boa ideia para um novo projeto/atividade na escola. O que gostarias de sugerir?

Anexo 2











Fim

O Ivo está triste. Os seus amigos dizem que é demasiado pequeno para ser um capitão pirata e pouco forte para ser um soldo, o rei da selva. Mas a mãe do Ivo diz que pode ser igualmente divertido ser um marinheiro que tropeça no marinho, ou um mecânico que se balança nos braços! O Ivo pode ser tudo o que quiser...

Esta é uma deliciosa história sobre um menino que transforma a realidade em fantasia, com a ajuda da sua imaginação e uma mãe fantástica! Em Ivo, que sempre se inspira para estapas e pular, por toda a parte.

www.gallucci.pt