

C/EAÉ₂₀₁₃

Atas do I Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação.

Feliciano H. Veiga, Ana Almeida, Carolina Carvalho, Diana Galvão,
Fátima Goulão, Fernanda Marinha, Isabel Festas, Isabel Janeiro,
João Nogueira, Joseph Conboy, Madalena Melo, Maria do Céu Taveira,
Sara Bahía, Suzana Nunes Caldeira, e Tiago Pereira.

Instituto de Educação da Universidade de Lisboa
2014

Com o apoio:

FCT
Fundação para a Ciência e a Tecnologia
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA

U
LISBOA
UNIVERSIDADE
DE LISBOA

ie
Instituto de
Educação

Ficha técnica

Título:

Atas do I Congresso Internacional Envolvimento dos
Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação

Autores:

Feliciano H. Veiga, Ana Almeida, Carolina Carvalho,
Diana Galvão, Fátima Goulão, Fernanda Marinha, Isabel
Festas, Isabel Janeiro, João Nogueira, Joseph Conboy,
Madalena Melo, Maria Céu Taveira, Sara Bahía, Suzana
Nunes Caldeira, e Tiago Pereira.

Editor:

Instituto de Educação
Universidade de Lisboa

Design e paginação:

Sérgio Pires

ISBN: 978-989-98314-7-6

outubro 2014

Coordenador do Congresso

Feliciano H Veiga

Comissão Organizadora

Feliciano H. Veiga

(Universidade de Lisboa) | Coordenador

Ana Almeida (Universidade do Minho)

Carolina Carvalho (Universidade de Lisboa)

Fátima Goulão (Universidade Aberta)

Fernanda Marinha (Universidade de Lisboa)

Isabel Festas (Universidade de Coimbra)

Isabel Janeiro (Universidade de Lisboa)

João Nogueira (Universidade Nova de Lisboa)

Joseph Conboy (Universidade de Lisboa)

Madalena Melo (Universidade de Évora)

Maria do Céu Taveira (Universidade do Minho)

Sara Bahia (Universidade de Lisboa)

Suzana Nunes Caldeira (Universidade dos Açores)

Tiago Pereira (Universidade de Évora)

Comissão Científica

Feliciano H. Veiga (Portugal, Universidade de Lisboa) | Coordenador

Justino Magalhães (Portugal, Universidade de Lisboa) | Coordenador

Adelinda Candeias (Portugal, Universidade de Évora)

Alberto Rocha (Portugal, ANEIS)

Alfonso Barca (Espanha, Universidade da Corunha)

Altermir Barbosa (Brasil, Universidade Federal Juiz de Fora)

Ana Almeida (Portugal, Universidade do Minho)

Ana Veiga Simão (Portugal, Universidade de Lisboa)

Anabela Pereira (Portugal, Universidade de Aveiro)

António Neto (Portugal, Universidade de Évora)

Azancot de Menezes (Angola, Instituto Superior de Ciências da Educação de Luanda)

Beatriz Pereira (Portugal, Universidade do Minho)

Bento Silva (Portugal, Universidade do Minho)

Carmen León (Venezuela, Universidade Católica Andrés Bello)

Carolina Carvalho (Portugal, Universidade Lisboa)

Cecília Galvão (Portugal, Universidade de Lisboa)

Ema Oliveira (Portugal, Universidade da Beira Interior)

Ermelindo Peixoto (Portugal, Universidade dos Açores)

EveKikas (Estónia, Universidade de Tartu)

Fátima Goulão (Portugal, Universidade Aberta)

Fátima Morais (Portugal, Universidade do Minho)

Félix Neto (Portugal, Universidade do Porto)

Fernanda Leopoldina Viana (Portugal, Universidade do Minho)

Fernando Gonçalves (Portugal, Universidade do Algarve)

Fernando García (Espanha, Universidade de Valência)

Filomena Ponte (Portugal, Universidade Católica)

Florencio V. Castro (Espanha, Universidade da Extremadura)

Glória Franco (Portugal, Universidade da Madeira)

Gonzalo Musitu Ochoa (Espanha, Universidade Pablo Olavide)

Herbert W. Marsh (Reino Unido, Universidade de Oxford)

Isabel Festas (Portugal, Universidade de Coimbra)

Isabel Janeiro (Portugal, Universidade de Lisboa)

James J. Appleton (EUA, Gwinnette County Public Schools)

João Filipe Matos (Portugal, Universidade de Lisboa)

João Lopes (Portugal, Universidade do Minho)
João Nogueira (Portugal, Universidade Nova de Lisboa)
João Pedro da Ponte (Portugal, Universidade de Lisboa)
José-María Roman (Espanha, Universidade de Valladolid)
Joseph Conboy (Portugal, Universidade de Lisboa)
Leandro Almeida (Portugal, Universidade do Minho)
Lúcia Miranda (Portugal, ISET)
Luís Miguel Carvalho (Portugal, Universidade de Lisboa)
Luísa Faria (Portugal, Universidade do Porto)
Madalena Melo (Portugal, Universidade de Évora)
Marcelino Pereira (Portugal, Universidade de Coimbra)
Margarida Gaspar Matos (Portugal, Universidade de Lisboa)
Margarida Pocinho (Portugal, Universidade da Madeira)
Maria Castillo Fuentes (Espanha, Universidade de Valência)
Maria do Céu Taveira (Portugal, Universidade do Minho)
Norma Contini (Argentina, Universidade Nacional de Tucumán)
Pedro Rosário (Portugal, Universidade do Minho)
Raquel Guzzo (Brasil, Universidade PUC-Campinas)
Ricardo Primi (Brasil, Universidade de São Francisco)
Robert Burden (Reino Unido, Universidade de Exeter)

Sandra Christenson (EUA, Universidade do Minnesota)
São Luís Castro (Portugal, Universidade do Porto)
Sara Bahia (Portugal, Universidade de Lisboa)
Shane Jimerson (EUA, Universidade da Califórnia)
Shui-fong Lam (China, Universidade de Hong Kong)
Solange Wechsler (Brasil, Universidade PUC-Campinas)
Suzana Nunes Caldeira (Portugal, Universidade dos Açores)
Viorel Robu (Roménia, Universidade Petre Andrei de Iasi)
Vitor Franco (Portugal, Universidade de Évora)
Zoran Pavlovic (Eslovénia, Universidade de Liubliana)

Serviço Geral

Diana Galvão

Colaboradores:

Adriana Ortiz (Argentina)
Ana Sílvia (Portugal)
Carlota Veiga (Portugal)
David Guedes (Portugal)
Gabriela Lourenço (Portugal)
Genoveva Borges (Angola)
Inês Reis (Portugal)
Letícia Forno (Brasil)
Mafalda Coito (Portugal)
Marta Tagarro (Portugal)
Solange Carvalho (Cabo Verde)
Yara de La Iglesia (Espanha)

Bem estar escolar: Perceções sobre a participação e envolvimento institucional dos alunos

Wellbeing at school: Students' perceptions of institutional participation and involvement

Sílvia Parreiral

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra (Portugal)

scruzp@esec.pt

Resumo

A literatura revela-nos que ao sentimento de pertença dos alunos à escola, alia-se uma maior participação e envolvimento nas atividades escolares (Wentzel, Battle, Russel, & Looney, 2010), um melhor desempenho académico (Dotterer & Lowe, 2011; Wang & Holcombe, 2010) e um menor abandono escolar precoce (Henry, Knight, & Thornberry, 2012), o que desperta nos alunos um maior bem estar escolar (Covell, 2010; Osler, 2010) traduzido em experiências escolares mais significativas (Swaminathan, 2004). O presente estudo de caso, de natureza qualitativa procurou avaliar o que sentem os alunos sobre a sua ausência nos espaços e momentos decisórios da escola; como reagem a decisões tomadas sem que se tenham pronunciado sobre elas e, na perspectiva dos professores, como atuam os alunos para terem mais voz e participação (formal e informal) na escola. Analisaram-se entrevistas realizadas a grupos de alunos (grupos de discussão), com idades entre os 10 e os 19 anos, e entrevistas individuais realizadas aos directores de turma, de uma escola do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico do distrito de Coimbra. Os resultados indicam que alunos e professores mostram-se pouco convictos quanto ao sentimento de pertença dos alunos à escola, revelando tratar-se de uma temática por eles pouco refletida, a qual ainda lhes é pouco questionada. A generalidade dos alunos mostrou-se insatisfeita por ser a quem nada se pergunta e por quem se decide, contudo resigna-se à ideia de que se tomam as decisões acertadas. O que se revela consonante com os professores, para quem a baixa idade e a imaturidade destes alunos os leva a que sejam pouco ouvidos. Concluindo, alertamos para que as perspetivas dos alunos passem a ser devidamente consideradas, levando-os a sentirem-se mais implicados, reforçando a ideia de que à escola cabe a preparação para a sua inserção na sociedade enquanto bons cidadãos, envolvidos e participativos.

Palavras-chave: Bem-estar escolar, experiências escolares significativas, envolvimento e participação dos alunos

Abstract

Literature reveals that students' sense of school belonging is closely linked to greater participation and involvement in school activities (Wentzel, Battle, Russell, & Looney, 2010), better academic performance (Dotterer & Lowe, 2011; Wang & Holcombe, 2010) and lower early school leaving (Henry, Knight, & Thornberry, 2012). A growing body of research also shows that a greater students' wellbeing at school (Covell, 2010; Osler, 2010) is similarly correlated with meaningful school experiences (Swaminathan, 2004). The case study we present aims to assess what students feel about their lack of spaces and moments in school decision-making bodies, how they react to decisions taken without considering their opinions and, in teachers' perspectives, how are students acting to have greater voice and (formal and informal) participation in school. Through a qualitative methodology, we analysed student group interviews (discussion groups) aged between 10 and 19 years old, and individual class directors' interviews, of basic school 2nd and 3rd cycle, located in Coimbra. Our results suggest that students and teachers don't discuss about these issues and when asked about students' sense of school belonging, they answered but with no conviction. About decision making on matters that directly affect them, students reveal dissatisfaction because they were not consulted, but they also showed resignation to the decisions made. These statements were consonant with teachers' opinions because low age and immaturity of these students leads them not to be considered and heard. Concluding we alert that students' perspectives aren't yet properly considered, and school doesn't promote students engagement and involvement what is against the school mission of being responsible for their integration in society as good citizens.

Keywords: Wellbeing at school, Meaningfull school experiences, Students' participation and involvement.

1. Introdução

Vários esforços têm sido levados a efeito pelas entidades responsáveis no sentido de tornar a lógica dos objetivos da escola numa referência prioritária para todas as crianças e jovens e suas famílias. São inúmeros os trabalhos que têm demonstrado a relevância de tornar a instituição escolar num contexto de bem-estar para todos os seus atores (Covell, 2010; Osler, 2010), cumprindo com as funções que social, económica e culturalmente lhe têm sido atribuídas desde que foi criada.

No entanto, e apesar de, pelo menos no que respeita à escolaridade obrigatória, os números indicarem que todas as crianças e jovens passaram a ocupar o seu devido lugar na escola (Derouet, 2002), integrando as estatísticas nacionais e internacionais sobre as mais diversas taxas referentes à escolarização (Azevedo, 2012; Almeida & Vieira, 2006; Van Zanten, 2009), vários estudos são unânimes no reconhecimento de que a instituição escolar não nasceu nem se desenvolveu para acolher de igual

forma todos os alunos tal como se apresentam hoje (Abrantes, 2003; Leroy-Andouin & Piquée, 2004; Quaresma, 2011; Santos, 2007; Teixeira, 2010).

É um facto que os alunos de hoje se apresentam com uma “nova” imagem, a que a escola não estava “habituada”. Afiguram-se com uma entidade específica assente na singularidade do indivíduo que tem levado a escola a ter que repensar as suas práticas e a implementar outras novas no sentido da plena escolarização (Canário, 2005; Tedesco, 1999). Contudo, a escola não tem conseguido evitar algumas tensões entre o programa explícito que assume e os efeitos reais das suas práticas, nomeadamente no que respeita às expectativas, gostos e ambições dos alunos (Abrantes, 2011).

O grande desafio que continua a ser colocado à instituição escolar consiste, por um lado, em eliminar ou suavizar aquelas tensões, tornando real uma escola que não vá contra a natureza individual (Boudon, 1979), que se pressupõe específica da criança e jovem, orientada por fins educativos que contemplem as dimensões mais amplas do ser humano e as necessidades da sociedade, criando indivíduos retos, colaboradores ou bons cidadãos (Biesta, & Lawy, 2006; Galston, 2004; Haste, 2004; Tomás & Gama, 2011). E, por outro lado, evitar que as práticas escolares herdadas (tradicionais e ainda com muito peso) não anulem o novo projeto que se pretende defender (Quaresma, 2011; Teixeira, 2010).

Assim, neste artigo, a partir de alguns resultados de uma investigação mais abrangente, recolhidos por meio de entrevistas realizadas a grupos de alunos (grupos de discussão) e respetivos professores diretores de turma de uma escola básica do 2.º e 3.º ciclos de ensino do distrito de Coimbra, questionámos o sentido de bem estar dos alunos para com a escola, resultante do sentimento de pertença que possam nutrir relativamente a este espaço que frequentam e que tão bem conhecem, da sua integração, envolvimento e participação nos espaços e momentos decisórios da instituição.

2. O sentido de bem estar: Sentimento de pertença, envolvimento e participação na vida da escola

Tem-se alertado para a necessidade de a escola fomentar cada vez mais a preparação dos jovens para “abandonarem o papel passivo de consumidores do conhecimento e assumirem o papel ativo de construtores de significados” (Apple & Beane, 2000, p. 41). Nesse sentido, por um lado, espera-se que as escolas sejam contextos facilitadores de vivências democráticas, possibilitando aos alunos oportunidades de participação nos mais variados espaços e momentos (quer formais como informais) onde a sua presença possa garantir a concretização do que está preconizado pela Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 (cf. Artigos 2.º e 7.º). Por outro lado, pressupõe-se que cada escola expresse a sua autonomia, valorizando a sua identidade específica, através dos Projetos Educativos e

Projetos Curriculares vistos como ferramentas de concretização da liberdade de ensinar e aprender e da própria democracia participativa.

Neste sentido, vários autores têm teorizado que a escola, ao providenciar oportunidades de desempenho de papéis e de construção de relações formais e informais de vária ordem, deve fomentar cada vez mais experiências participativas essenciais para o desenvolvimento de uma consciência e atitude cívicas entre todos os seus atores (Biesta & Lawy, 2006; Galston, 2004; Haste, 2004; Tomás & Gama, 2011). Para tal, e para o cumprimento de tais desígnios, todos os intervenientes, inclusivamente os alunos, devem ser responsabilizados, preconizando e incentivando-se a sua maior participação e presença, nomeadamente na tomada de decisões (Osler, 2010; Teixeira, 2010).

Deste modo, para que a democracia seja algo mais do que um conjunto de procedimentos formais, para que se concretize numa autêntica cultura cívica, cujos valores democráticos se naturalizam nas práticas quotidianas, é necessário nutri-la de forma permanente através da educação (Covell, 2010; Osler, 2010; Teixeira, 2010; Tomás & Gama, 2011) desde os primeiros anos de vida escolar. A este propósito, Mailes e Deucher (2006) alegam que as crianças e jovens são cidadãos desde logo e não cidadãos apenas no futuro, e apontam para a necessidade de um novo modelo onde os alunos sejam vistos como elementos fundamentais de uma dinâmica educacional mais bem sucedida, implicando-os desde logo, no seu processo de aprendizagem, em práticas colaborativas.

Neste enquadramento, os resultados que passamos a apresentar alertam-nos para a necessidade de estarmos mais atentos aos sentidos que os alunos atribuem à sua relação com a escola, envolvendo-os e mobilizando-os para nutrirem um maior sentimento de pertença, tornando a escola num espaço promotor de experiências significativas e de maior bem estar para todos os seus intervenientes.

3. Metodologia

3.1 Design qualitativo

Constituiu-se como objetivo deste estudo a compreensão do sentido que os alunos atribuem à sua condição de sujeitos em formação, definidos não apenas pelo desempenho académico, mas também pela sua participação e envolvimento institucional e reconhecimento do seu contributo para tornar a escola num espaço de bem estar para todos. Admitindo que os indivíduos interagem em função dos significados que coisas, pessoas e condições apresentam para elas, o design qualitativo revelou-se o mais adequado (Creswell, 2008). Por meio de entrevistas realizadas a grandes grupos de alunos (turmas) (GG) e a pequenos grupos (PG) de cinco alunos indicados pelos diretores de turma, solicitou-se que descrevessem a sua condição de alunos na sua escola, relativamente à sua posição e

disposição para se envolverem nas atividades propostas pelos professores e quanto à sua participação nos espaços e momentos de tomada de decisões importantes sobre os assuntos escolares que em muito lhes diziam respeito.

Para analisar o conteúdo das entrevistas optámos por utilizar alguns dos procedimentos analíticos (codificação aberta e axial) propostos por Strauss e Corbin (1998).

3.2 Participantes

Num universo de 370 alunos, com idades entre os 10 e os 19 anos, participaram 330 alunos, os que das dezoito turmas (GG) entregaram as autorizações assinadas pelo Encarregado de Educação.

Nos pequenos grupos (PG) participaram 30 alunos (com idades entre os 12 e os 17 anos) pertencentes a 6 turmas (dos 7.º, 8.º e 9.º anos) organizados em grupos de cinco elementos, retirados das turmas indicadas pelo diretor de turma. Destes 30 alunos, 17 eram rapazes e 13 raparigas, dez dos quais já tinham reprovado pelo menos uma vez.

Para além dos alunos, também entrevistámos 13 professores (10 do sexo feminino e 3 do sexo masculino) seleccionados por lecionarem há mais de 10 anos, por terem responsabilidades de gestão administrativa e pedagógica na escola e por representarem os diferentes departamentos curriculares.

4. Resultados

Strauss e Corbin (1998) referem que a apresentação e discussão dos dados pode ser organizada em torno das categorias que foram emergindo através do método da comparação constante. Assim, apresentamos os resultados da nossa codificação organizados em duas categorias: Sentimentos de pertença e Vivências democráticas.

4.1 Sentimento de pertença

Para McMillan e Chavis (1986, cit. in Ornelas, 2008, p. 60) o sentimento de pertença traduz-se pela preocupação que os membros de uma comunidade mostram ter uns com os outros (e com o grupo) e por uma fé partilhada em como as necessidades dos membros serão satisfeitas através do compromisso de estarem juntos. Tendo por base esta noção, alunos e professores foram questionados sobre o modo como perspetivam o sentimento de pertença dos alunos relativamente à escola que

frequentam. Das suas respostas aferimos que, a esse propósito, alunos e professores manifestam baixa convicção nas afirmações que proferem.

Ou seja, por um lado, os alunos perspetivam que a sua condição de pertencentes à escola parece estar pouco clarificada uma vez que, ao lhes serem colocadas as questões “Sentem que pertencem a esta escola? Sentem que fazem parte desta escola?”, mostram-se algo confusos e, com alguma hesitação, afirmam que “sim”, mas sem a convicção de que é verdadeiramente o que sentem.

“- Acho que sim ... cada um de nós faz parte desta escola ... mais ou menos todos temos consciência disso. E sentimos isso. ... E há alunos que são sempre lembrados porque criaram coisas cá que, ... ficaram ... é o caso da exposição que está na parede. Os alunos que por aqui passaram deixaram essa marca e, vão ficar lembrados.”
(PG6, 9.º)

Na verdade, para os alunos, o estarem matriculados, o frequentarem as aulas que lhe estão destinadas, leva-os a sentirem que fazem parte da escola e sobre isso não lhes restam dúvidas, não havendo muito a dizer até porque, sobre esse assunto, ainda lhes é muito pouco questionado e, eles próprios, também ainda não se interrogaram sobre isso.

Por outro lado, os professores também nos pareceram pouco seguros de que esses são os verdadeiros sentires dos seus alunos. O que pode dever-se ao facto de se tratar de uma temática sobre a qual ainda estão pouco habituados a refletir e a sentirem necessidade de se questionar.

“... podiam sim ... até podiam ter um papel muito mais ativo e tal, ... ah, mas não, ... com outro envolvimento, precisamente, ... mas não, ... não sei” (Prof. 5)
“não sei, mas isso também implicava que eles estivessem presentes em determinados órgãos e ... seria difícil ...” (Prof. 6)

Tais sentimentos também podem derivar das ausências e da fraca mobilização dos alunos para se envolverem nas situações escolares em que se discute e decide muito do que aos alunos diz respeito, e que será posto em prática pelos professores e dirigentes sem que tenham tido, por algum momento, a oportunidade de se pronunciar (Osler, 2010). E, a este respeito, os alunos manifestam-se, algumas vezes, como sendo aquela maioria esquecida, a quem nada se pergunta e por quem se decide, mas que, ainda assim, aceitam isso com a naturalidade de quem assim foi educado, e como alguém que sobre isso nunca antes tinha sido questionado.

“- Sempre que há mudanças não nos perguntam nada, mas, também ... porque a mudança é para melhor e é a pensar nos alunos.” (PG2, 8.º)

E sobre isto, alguns professores também alegam a relevância em promover, já nestas idades, mais práticas participativas que eduquem e preparem os alunos para um envolvimento mais ativo e comprometido ainda no próprio espaço escolar (Mailes & Deucher, 2006). Uma certa inovação que está cada vez mais presente nas recentes preocupações em promover novas práticas e atitudes mais concordantes com as dinâmicas escolares que implementam uma maior centralidade aos alunos (Klem & Connel, 2004; Osler, 2010).

“É importante sentirem que têm qualquer coisa para dar, há muitos miúdos que têm um sentido de responsabilidade muito grande já, neste momento e, lá está, a escola tem de desenvolver esse sentido de responsabilidade.” (Prof. 7)

Tal passa pela própria alteração das estruturas em vigor que atualmente ainda não contemplam a possibilidade de tornar os alunos mais envolvidos e participativos, uma vez que, e segundo nos diz o professor 7, *“No fundo, eles são também peças da organização da dinâmica da escola”*.

Nesta linha, Flutter (2007, p. 344), referindo-se à premissa básica da ‘voz dos alunos’, considera que “ouvir e responder àquilo que os alunos referem sobre as suas experiências como aprendentes pode ser uma ferramenta poderosa, ajudando os professores a investigar e a melhorar a sua própria prática”. E, Fletcher (2005), por sua vez, considera que o envolvimento significativo dos alunos passa por uma consciencialização dos atores educativos de que os jovens podem e devem desempenhar um papel crucial no sucesso e na melhoria da escola sendo que, quando os educadores trabalham com os alunos, e não para os alunos, a melhoria da escola é positiva para todos os envolvidos.

No entanto, pelo que nos foi possível aferir, a participação dos alunos *“nas actividades que também lhes são propostas”* (Prof. 11) resume-se a situações pontuais relacionadas com os conteúdos programáticos de algumas disciplinas (nomeadamente a Formação Cívica e a Área de Projecto) que, na maior parte das vezes, acabam por não ter o impacto na comunidade educativa que seria de esperar. E, pelo que constatamos, na verdade, a efetiva participação dos alunos, conferindo-lhes inclusivamente algum poder, continua a não se verificar (Rudduck & Field, 2006; Teixeira, 2010), ficando-se pela retórica dos normativos legais que continuam a ser impostos aos docentes (Rudduck & Flutter, 2007).

“Eu penso que a participação dos alunos nas decisões, até seria importante, ... dava-lhes, de facto, mais consciência, de que eles também estão a construir o ambiente onde estão a trabalhar, que fazem parte dessa construção e, portanto, eu penso que sim, penso que é importante para eles se houvesse mais participação.” (Prof. 11)

E, dada a relevância de tais questões, algumas propostas têm sido apontadas no sentido de se avaliar se o envolvimento dos alunos na escola é significativo. Por exemplo, Fletcher (2005) salienta que se devem considerar quatro situações: 1) os alunos são aliados e parceiros dos adultos na melhoria das escolas; 2) os estudantes têm formação e a autoridade para criar soluções reais para os desafios que a escola enfrenta na aprendizagem, no ensino e na liderança; 3) as escolas, incluindo os seus educadores e administradores, prestam atenção aos consumidores directos da escola (os próprios alunos); e 4) as parcerias aluno-adulto são a maior componente de uma abordagem sustentável, responsável e sistemática para transformar as escolas.

Partindo da operacionalidade destas quatro componentes julgamos tornar-se mais fácil conhecer qual a cultura de participação que é fomentada e posta em prática respeitando os direitos dos alunos, dando-lhes voz e oportunidade de exporem e verem atendidas as suas perspetivas quanto à escola e à vida da escola, envolvendo-se, comprometendo-se mais, participando ativamente [e não simplesmente “estando” (Tomás & Gama, 2011)] e vendo a escola como um espaço de bem estar e desenvolvimento. No entanto, achamos por bem salientar que não se trata aqui de promover a defesa dos direitos de participação que os alunos virão a adquirir futuramente enquanto adultos, mas sim, e antes de mais, defesa dos direitos deles ainda enquanto crianças e adolescentes (Cowell, Howe, & Polegato, 2011), inculcando neles, desde logo e cada vez mais cedo, a disposição para uma maior prática participativa, também para o futuro.

4.2 Vivências democráticas

Este apelo à aprendizagem da democracia pela prática da democracia na escola, de que nos falam autores como Guerra (2002), Gâmbua (2004), Pereira, Cardoso, Rocha e Pedro (2009), Osler (2010), entre outros, está presente nos discursos de alguns professores que nos relatam a relevância em promoverem-se tempos e espaços escolares para que os alunos experienciem, desde logo, o que é a vida em sociedade.

“Em situação, ... eles precisam de entrar e ... de estar para também fazerem uma aprendizagem nesse sentido, não é? Uma aprendizagem responsável, uma aprendizagem de dizer educadamente o que se quer, de não estar sempre contra de não reclamar só, isso é uma aprendizagem, é outra componente.” (Prof. 9)

Na verdade, e segundo Tomás e Gama (2011), as escolas são ainda caracterizadas pela dominante conceção de aluno recetor passivo de conhecimento e de experiências dos adultos. Pelo que, dada a sua condição de aprendiz, e encontrando-se num processo de transição, não lhe é dado, ainda, o

voto de confiança na resolução de seus próprios problemas, nem a oportunidade de desenvolverem competências de liderança. Além disso, segundo aquelas autoras, a instituição escolar continua a ser pensada como um espaço de transmissão de cultura, de forma linear e vertical, num processo de centralização de poder dos adultos sobre as crianças. E sobre isso os alunos também se pronunciaram.

“Se dizemos alguma coisa, se dizemos que não concordamos a professora ainda começa é a ralar connosco e depois diz que nós só estamos na escola que é para a brincadeira, que não queremos saber das aulas para nada.” (PG1, 7.º)

“- ... acaba por ser a gente a expressar-se e eles a mandar-nos para a rua, mais nada. Para mim é assim, ou não gostam de ouvir verdades ou não aceitam outras opiniões. Qualquer coisa que digamos ou façamos ou dizem ‘está calado que eu não te perguntei a ti!’ ou dizem: ‘... bom, sei lá’ ...” (PG3, 8.º)

Atendendo às capacidades dos alunos para o exercício da cidadania, especificamente no que respeita à sua participação ativa e empenhada nos momentos e espaços que lhes são reservados para tal, de um modo geral, reconhece-se que essa é uma necessidade e uma boa medida, aliás formalmente consagrada¹ nos Conselhos de Turma, pela figura do Delegado e Sub-delegado de turma, na Assembleia de Delegados de Turma e Assembleia de Alunos (Decreto Lei n.º 115-A/97, art.º 41, n.º2). No entanto, trata-se ainda de uma questão que tem de ser trabalhada e paulatinamente incentivada nas escolas uma vez que, como refere Fletcher (2005, p. 5), “não há fórmulas mágicas (...) seguindo o ciclo de envolvimento significativo dos alunos, a participação dos estudantes é transformada de passiva em activa e de actividades desconectadas para um processo que promove o sucesso do aluno e a melhoria da escola”, mas leva ainda o seu tempo.

“- Normalmente as decisões partem do Conselho Executivo e são postas em prática sem nos perguntarem nada.” (PG2, 8.º)

A este respeito, alguns professores referem que, para se passar a atender o aluno segundo uma prática de maior participação e presença, as escolas terão de se reestruturar a fim de permitirem maior abertura aos alunos em espaços e momentos que lhes têm sido vedados.

“Talvez ..., agora isso leva a uma organização diferente da escola e talvez para conseguir essa participação deles, esse empenhamento, os alunos tinham de ter uma autonomia diferente. Eu noto que os alunos vêm cada vez menos autónomos, autónomos neste sentido de que precisam de ser orientados para tudo, ou vêm habituados a serem orientados para tudo...” (Prof.14)

Além disso, os professores, não se sentindo capazes nem preparados para corresponder a tais solicitações, confirmam que a imaturidade característica destas idades e a ausência deste tipo de práticas nestes níveis de escolaridade (2.º e 3.º ciclos) alimentam algum descrédito quanto à capacidade dos alunos para um real envolvimento e participação nos diversos momentos de tomada de decisões.

“Sim, ... Bem o único ano em que a gente consegue pô-los a discutir uma questão específica que são as atividades, é o nono ano. Portanto, não há nenhuma estrutura a nível da escola onde os alunos se possam envolver na vida da escola, de forma mais ativa....” (Prof.4)

E, apesar de se reconhecer a forte presença que os alunos têm no contexto escolar, na prática estão pouco ou nada representados nos locais decisórios, não tendo a visibilidade necessária para fazerem ouvir as suas perspetivas, enquanto atores escolares. Os alunos nem sempre “representam” o seu papel com vista ao seu desenvolvimento enquanto cidadãos responsáveis e comprometidos.

“Eles são muitos e não podemos esquecê-los, eles coabitam este espaço connosco e eles também devem ser chamados a avaliar e a dar as sugestões. ...” (Prof.7)

Deste modo, os professores também alegam que tanto na sala de aula como em todos os outros espaços e momentos mais informais onde, ao longo do tempo, os alunos vão formando o seu percurso de vida enquanto cidadãos comprometidos, estes vão construindo uma democracia mais real porque tornada natural nas suas quotidianas práticas em sociedade.

*“Mas isso é tudo um caminho a percorrer, e se o aluno não sabe estar ... dificilmente depois sabe ter uma postura noutras situações ...
É preciso prepararmos os alunos para isso, por isso se eles participassem mais em reuniões, em dizer, em pedir a palavra, não é ...” (Prof.9)*

Na verdade, viver experiências democráticas na escola possibilita não apenas que os indivíduos as possam reproduzir posteriormente noutros contextos, mas também que se tornem críticos para descobrirem e denunciarem as ciladas que as tornem inviáveis. E, além disso, torna os indivíduos cada vez mais comprometidos para exigirem as condições necessárias para que tais experiências se tornem sempre possíveis (Guerra, 2002). De facto, a participação não é um direito mas um dever e, nesse sentido, à semelhança de Pereira e colaboradores (2009, p. 161) defendemos que importa mais aprender “na cidadania” do que “para a cidadania”.

5. Conclusões

Vários autores, portugueses e estrangeiros, têm constatado que a escola, em geral, tem permanecido uma instituição autoritária, mesmo dentro de nações democráticas (Abrantes, 2008; Apple & Beane, 2000; Fletcher, 2005; Osler, 2010; Pereira et al., 2009; Santos, 2007; Teixeira, 2010), não se mobilizando para uma maior prática de envolvimento e comprometimento dos alunos, à semelhança dos professores e funcionários, nos espaços e momentos de decisão.

Neste contexto, salienta-se o fundamental papel que cabe (e caberá cada vez mais) aos professores, no sentido de que a ação dos alunos não seja meramente passiva e de sujeição a tudo o que lhes é permitido pela escola, mas que se torne cada vez mais ativa e de maior “*ensujeitamento*”, promovendo a sua própria condição de sujeitos. Os alunos, tendo opinião e perspetiva crítica relativamente às suas próprias experiências escolares democráticas tornam-se, também eles, e cada vez mais, propulsores de uma cultura de cidadania, querendo e valorizando a sua presença em espaços e contextos onde tal lhes seja possível (permitido), passando a zelar pelos seus direitos e não sendo tolerantes com injustiças, exercendo e usufruindo o direito à palavra e refletindo cada vez mais sobre o mundo diário em que vivem e intervêm (Guerra, 2002).

Todavia, a escola nos moldes em que ainda hoje se configura, apenas em parte permite que tal aconteça, uma vez que a vivência juvenil no quotidiano escolar é marcada pela tensão e pelos constrangimentos próprios da difícil tarefa de se constituir como aluno. Apesar dos avanços ocorridos, principalmente no que diz respeito ao acesso daqueles que eram sistematicamente excluídos e apesar de a escola se tornar menos desigual, o certo é que, afinal, continua a ser injusta. O que, em grande parte, se deve ao facto de a escola e os seus profissionais ainda não reconhecerem que, agora, quando os alunos entram na escola levam consigo tudo o que os caracteriza e que resulta da sua história de vida que, devendo ser tida em conta, vai condicionar toda a ação educativa. No entanto, o que se verifica é que a escola e seus profissionais continuam a lidar com as crianças e jovens nos mesmos parâmetros consagrados por uma cultura construída num contexto que, na maior parte das vezes, nada tem a ver com os alunos.

Neste sentido, é fundamental ouvir quem muito tem a dizer sobre os quotidianos escolares, as vivências, experiências e sentires (bem ou mal), especialmente os alunos, que continuam a ser pouco solicitados e questionados, dada a prevalência de uma cultura da sua não participação e não manifestação formal das reais problemáticas e faltas institucionais e humanas da escola que, em muito, os afeta (Covell, 2010; Osler, 2010; Teixeira, 2010). Muitas vezes permanecem “invisíveis”, não lhes sendo reconhecida a confiança de que são capazes de contribuir mais para tornar a escola um espaço de bem-estar para todos os que nela se encontram (Covell, 2010; Osler, 2010).

A este propósito, Canário (2008), problematizando o futuro da escola, refere que esta terá de desenvolver e aprofundar o gosto pelo saber como forma de intervenção na sociedade, devendo constituir-se como um espaço onde a política e a democracia sejam vivenciadas de forma a criar uma espécie de cidadania plena. O mesmo autor refere ainda que, sendo a realidade escolar de difícil transformação e, uma vez que, muitas aprendizagens significativas são hoje feitas fora desse contexto, importa que a escola chame a si novas práticas conducentes à criação de espaços que fomentem o prazer pela aprendizagem e que se coadune com um projeto de sociedade verdadeiramente democrática. E, professores, alunos e todos os outros intervenientes devem concorrer para esse projeto que se quer comum.

NOTAS:

1 A participação das crianças e jovens é regulamentada pelo Estatuto do Aluno do Ensino Não Superior aprovado pela Lei n.º 30/2002, de 20 de Dezembro. A qual foi posteriormente alterada pela Lei n.º 3/2008, de 18 de Janeiro e pela Lei n.º 39/2010, de 2 de Setembro.

Referências

- Abrantes, P. (2003). *Os sentidos da escola: Identidades juvenis e dinâmicas de escolaridade*. Oeiras: Celta Editora.
- Abrantes, P. (2011). Revisitando a teoria da reprodução: Debate teórico e aplicações ao caso português. *Análise Social*, Vol. XLVI (199), 261-281.
- Almeida, A., & Vieira, M. (2006). *A escola em Portugal. Novos olhares, outros Cenários*. Lisboa: ICS.
- Apple, M., & Beane, J. (2000). *Escolas democráticas*. Porto: Porto Editora.
- Azevedo, J. (2012). Que tem a Europa para oferecer aos recém-chegados a uma longa escolaridade obrigatória? *Espacios en blanco, Serie indagaciones*, 22 (1), 41-76. Disponível em www.scielo.org.ar/pdf/eb/v22n1/v22n1a03.pdf.
- Biesta, G., & Lawy, R. (2006). From teaching citizenship to learning democracy: Overcoming individualism in research, policy and practice. *Cambridge Journal of Education*, 36 (1), 63-79. DOI: 10.1080/03057640500490981.
- Boudon, R. (1979). *La logiques du social*. Paris: Hachette.
- Canário, R. (2005). *O que é a Escola? Um “olhar” sociológico*. Porto: Porto Editora.
- Canário, R. (2008). A escola: das “promessas” às “incertezas”, *Educação Unisinos*, 12 (2), 73-81, disponível em http://www.unisinos.br/publicacoes_cientificas/images/stories/pdfs_educacao/vol12n2/01.pdf.
- Covell, K. (2010). School engagement and rights-respecting schools. *Cambridge Journal of Education*, 40 (1), 39-51. DOI: 10.1080/03057640903567021.

- Covell, K., Howe, R., & Polegato, J.** (2011). Children's human rights education as a counter to social disadvantage: A case study from England. *Educational Research*, 53 (2), 193–206. DOI: 10.1080/00131881.2011.572367.
- Creswell, J.** (2008). *Educational research. Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. New Jersey: Pearson International Edition.
- Decreto** Lei n.º 115-A/98 de 4 de maio. In *Diário da República*, I Série-A, (102), 2-14.
- Derouet, J.L.** (Dir.) (2003). *Le Collège Unique en Question*. Paris: PUF.
- Dotterer, A., & Lowe, L.** (2011). Classroom context, school engagement, and academic achievement in early adolescence. *Youth Adolescence*, 40, 1649–1660. DOI: 10.1007/s10964-011-9647-5.
- Fletcher, A.** (2005). *Meaningful student involvement. Guide to students as partners on school change*. Seattle, WA: HumanLinks Foundation. Disponível em http://www.humanlinksfoundation.org/PDFs/MSI_IncluGuideOnline.pdf.
- Flutter, J.** (2007). Teacher development and pupil voice. *Curriculum Journal*, 18 (3), 343–354. DOI: 10.1080/09585170701589983.
- Galston, W.** (2004). Civic education and political participation. *Political Science and Politics*, 37, 263–266. DOI: 10.1017.S1049096504004202.
- Gâmbôa, R.** (2004). *Educação ética e democracia. A reconstrução da modernidade em John Dewey*. Lisboa: Edições ASA.
- Guerra, M.** (2002). *Os desafios da participação – desenvolver a democracia na escola*. Porto: Porto Editora.
- Haste, H.** (2004). Constructing the citizen. *Political Psychology*, 25 (3), 413–439. DOI: 10.1111/j.1467-9221.2004.00378.x.
- Henry, K., Knight, K. & Thornberry, T.** (2012). School disengagement as a predictor of dropout, delinquency and problem substance use during adolescence and early adulthood, *Youth Adolescence*, 41, 156–166. DOI: 10.1007/s10964-011-9665-3.
- Klem, A., & Connell, J.** (2004). Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. *Journal of School Health*, 74 (7), 262–273. DOI:10.1111/j.1746-1561.2004.tb08283.x.
- Lei n.º 46/1986** de 14 de outubro. In *Diário da República*, I Série, (237), 3067–3081.
- Lei n.º 30/2002** de 20 de dezembro. In *Diário da República*, I Série-A, (294), 7942–7951.
- Lei n.º 3/2008** de 18 de janeiro. In *Diário da República*, I Série, (13), 578–594.
- Lei n.º 39/2010** de 2 de setembro. In *Diário da República*, I Série, (171), 3860–3879.
- Leroy-Audouin, C., & Piquée, C.** (2004). Ce que déclarent les élèves de l'école élémentaire et pourquoi. *Éducation et Sociétés*, 13 (1), 209–226. DOI : 10.3917/es.013.0209.
- Maitles, H., & Deuchar, R.** (2006). We don't learn democracy, we live it!': Consulting the pupil voice in Scottish schools. *Education, Citizenship and Social Justice*, 1, 249 – 266. DOI: 10.1177/1746197906068123

- Ornelas, J.** (2008). *Psicologia Comunitária*. Lisboa: Fim de Século.
- Osler, A.** (2010). *Students' perspectives on schooling*. London: McGraw-Hill, Open University Press.
- Pereira, C., Cardoso, M. Rocha, F. & Pedro, A.** (2009). Escola, democracia e participação dos alunos do 3.º ciclo. In *Abrantes, P. Diogo, A. Aníbal, A., Moinhos, R., Mendes, H., Caeiro, t. & Quaresma, T. (Orgs.), Actas do Encontro Contextos Educativos na Sociedade Contemporânea*, Lisboa: CIES-ISCTE, Secção de Sociologia da Educação da Associação Portuguesa de Sociologia, 156-162. ISBN: 978-972-95945-6-4. Disponível em <http://www.aps.pt/cms/imagens/ficheiros/FCH4b11c4088da30.pdf>
- Quaresma, M. L.** (2011). *Entre o herdado, o vivido e o projetado. Estudo de caso sobre o sucesso educativo em dois colégios privados frequentados pelas classes dominantes*. Tese de doutoramento apresentada à Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Rudduck, J., & Field, M.** (2006). Student voice and the perils of popularity. *Educational Review*, 58 (2), 219 – 231. DOI: 10.1080/00131910600584207
- Rudduck, J., & Flutter, J.** (2007). *Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz al alumnado*. Madrid: Ediciones Morata.
- Santos, M. C.** (2007). *A Escola não tem nada a ver. A construção da experiência social e escolar dos jovens do Ensino Secundário. Um estudo sociológico a partir de grupos de discussão*. Tese de doutoramento apresentada à Universidade do Minho, Braga.
- Silva, S. M.** (2008). Figuras e configurações da estranheza: O mundo da vida e o mundo da escola. *E-cadernos CES*, 1, 141-159. Disponível em <http://www.ces.uc.pt/e-cadernos>.
- Strauss, A., & Corbin, J.** (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks: Sage.
- Swaminathan, R.** (2004). "It's My Place": Student perspectives on urban school effectiveness. *School Effectiveness and School Improvement*, 15 (1), 33-63. DOI: 10.1076/sesi.15.1.33.27493
- Tedesco, J.** (1999). *O novo pacto educativo. Educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Teixeira, C.** (2010). *Percepções e experiências da escola, trajetórias escolares e expectativas futuras. Um estudo com alunos do Ensino Secundário*. Tese de doutoramento apresentada à Universidade do Minho, Braga.
- Tomás, C., & Gama, A.** (2011). Cultura de (não) participação das crianças em contexto escolar. In A. Moreira, A. Oliveira, F. Cruz, I. Naves, M. L. Quaresma, S. M. Silva & P. Carvalho (Orgs.) *Actas do II Encontro de Sociologia da Educação – Educação, Território e (Des)igualdades*, Porto: Secção de Sociologia da Educação da Associação Portuguesa de Sociologia. ISBN: 978-972-95945-7-1. Disponível em <http://www.aps.pt/cms/imagens/ficheiros/FCH4f0ee64f7a121.pdf>.
- Van Zanten, A.** (2000). Les sciences sociales et l'école. In A. Van Zanten (Dir.), *L'École. L'état des savoirs* (pp. 5-14). Paris: La Découverte.

- Wentzel, K., Battle, A., Russel, S., & Looney, L. (2010).** Social supports from teachers and peers as predictors of academic and social motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 35, 193-202. DOI: 10.1016/j.cedpsych.2010.03.002.
- Wang, M., & Holcombe, R. (2010).** Adolescents' perceptions of school environment, engagement and academic achievement in middle school. *American Educational Research Journal*, 47, 633-662. DOI:10.3102/0002831209361209.