



CNE

CONSELHO
NACIONAL DE
EDUCAÇÃO

CNE

2021 PARECERES E
RECOMENDAÇÕES

PARECERES E RECOMENDAÇÕES 2021



Pareceres e Recomendações 2021

Lisboa: CNE

Autor/Editor: Conselho Nacional de Educação

Direção: Maria Emília Brederode Santos (Presidente do Conselho Nacional de Educação)

Coordenação: Manuel Miguéns (Secretário-Geral do Conselho Nacional de Educação)

Coleção: Pareceres e Recomendações

Organização e apoio à edição: Ercília Faria

Composição e montagem: Cristina Brandão

Capa: B2 Atelier de Design, Lda.

Impressão e Acabamento: Editorial do Ministério da Educação e Ciência

1ª Edição: 2022

Tiragem: 100 exemplares

ISSN: 0872-0746

ISBN: 978-989-8841-40-7

Depósito Legal: 336 732/11

© CNE – Conselho Nacional de Educação

Rua Florbela Espanca – 1700-195 Lisboa

Telefone: 217 935 245

Endereço eletrónico: cnedu@cnedu.pt

Sítio: www.cnedu.pt

SUMÁRIO

PREÂMBULO.....	5
Parecer sobre o Plano de Recuperação e Resiliência (PRR) Parecer n.º 4/2021 do Conselho Nacional de Educação	11
Recomendação sobre a Escola no pós-pandemia: desafios e estratégias Recomendação n.º 1/2021 do Conselho Nacional de Educação	35
Recomendação sobre a Voz das crianças e dos jovens na educação escolar Recomendação n.º 2/2021 do Conselho Nacional de Educação	53
ANEXO 1 – Documento de apoio à recomendação: A escola no pós-pandemia: desafios e estratégias.....	73
ANEXO 2 – Relatório Técnico: A Voz das crianças e dos jovens na educação...	101

PREÂMBULO

Estatutariamente, o Conselho Nacional de Educação (CNE) é um órgão independente com funções consultivas, que funciona junto dos Ministérios da Educação e da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior e goza de autonomia administrativa. Tem como missão proporcionar a participação das várias forças científicas, sociais, culturais e económicas, na procura de consensos alargados relativamente à política educativa.

A sua independência e autonomia expressam-se, sobretudo, no estabelecimento de uma agenda própria, através da definição de áreas de intervenção consideradas fundamentais para a melhoria da educação e da elaboração de recomendações por sua iniciativa, para além da emissão de pareceres que respondem a solicitações do Governo e da Assembleia da República. A sua missão cumpre-se igualmente através de um conjunto de outras atividades, designadamente a organização de seminários e colóquios, a realização de estudos, a audição de especialistas e a publicação dos documentos produzidos no âmbito da sua ação.

O ano de 2021 foi mais um ano marcado pela pandemia, provocada pela COVID 19, por sucessivos confinamentos e estados de emergência, que afetaram a nossa vida, alteraram as rotinas, perturbaram as escolas, os alunos e estudantes, os pais, os profissionais, as instituições e as empresas. O país soube responder, com maior ou menor dificuldade, aos desafios que lhe foram sendo colocados e, no caso da educação, destaca-se a resposta dada pelo sistema para assegurar a continuidade educativa, quer quando necessitou de recorrer a um ensino remoto de emergência, quer no regresso ao ensino presencial, condicionado pelo cumprimento das regras sanitárias.

A atividade do Conselho Nacional de Educação foi também determinada por esta realidade. Apesar disso, também o Conselho soube adaptar-se, permitindo afirmar que é possível fazer um balanço positivo do trabalho desenvolvido em 2021.

Enquanto órgão com funções consultivas, o Plenário do Conselho aprovou um parecer sobre o *Plano de Recuperação e Resiliência (PRR)* e três recomendações sobre: *A Escola no pós-pandemia: desafios e estratégias*; *A voz das crianças e dos jovens na educação escolar e Perspetivar o futuro do Ensino Profissional*. Esta última recomendação foi aprovada em reunião plenária realizada em finais de 2021,

sendo que a sua publicação em Diário da República só ocorrerá em 2022, integrando assim o livro dos pareceres e recomendações referente àquele ano.

Embora nos últimos anos, o CNE tenha optado, preferencialmente, pela divulgação em formato eletrónico do trabalho desenvolvido, considera que a manutenção da edição destes documentos, em formato impresso, permite uma melhor sistematização e divulgação da sua principal atividade. Assim, o presente livro *Pareceres e Recomendações 2021* inclui o parecer e as recomendações aprovados e publicados durante o ano, de que se dá nota sucinta. Integra também o relatório técnico *A Voz das crianças e dos jovens na educação* e um documento de apoio à recomendação: *A escola no pós-pandemia: desafios e estratégias*.

Parecer sobre o Plano de Recuperação e Resiliência (PRR)

Este Parecer decorreu da solicitação que o Governo endereçou ao CNE, no sentido de se pronunciar sobre o Plano de Recuperação e Resiliência, que se encontrava em consulta pública. No documento salienta-se que o CNE tem produzido reflexão abundante sobre várias das questões inscritas no PRR e considera como positivos, em termos globais, os objetivos e linhas de atuação nele inscritos. O parecer realça que “As medidas relativas à educação que se encontram dispersas ao longo do PRR deveriam ser enquadradas numa visão estratégica, suportada não só em critérios económicos, mas essencialmente num modelo que permita assegurar uma educação para todos, de qualidade e ao longo da vida”. E considera que “Cabe aos ministérios responsáveis pela educação, a formação, a inovação e a ciência apresentar a visão para a década e estabelecer um plano estratégico que defina objetivos para cada um dos temas e as grandes linhas de orientação para os atingir”. E é nesse sentido que convergem as recomendações formuladas. Foram relatores do projeto de parecer a conselheira Joana Brocardo e os conselheiros João Cravinho e Pedro Lourtie.

Recomendação A Escola no pós-pandemia: desafios e estratégias

Esta Recomendação foi elaborada tendo em vista a redução dos impactos negativos da pandemia, no regresso ao ensino presencial. As recomendações formuladas são fruto da reflexão que o Conselho Nacional de Educação tem vindo a fazer sobre as necessidades educativas nos próximos anos letivos e da análise de vários documentos e estudos internacionais e nacionais, assim como da audição de vários especialistas.

Tem subjacente, tal como é referido na sua introdução, “uma visão da escola e da comunidade escolar como um todo (*whole school approach*), munida de autonomia que lhe permita conduzir os processos tidos por necessários, e inserida em territórios com especificidades próprias, cujos recursos devem ser convocados na procura conjunta de respostas aos desafios impostos pela pandemia”. Os relatores desta Recomendação foram as conselheiras Cristina Vieira e Lurdes Figueiral e o conselheiro Jorge Ascensão.

Recomendação A voz das crianças e dos jovens na educação escolar

Esta iniciativa, que teve como relatores as conselheiras Inácia Santana e Joana Bacelar, e os conselheiros David Rodrigues, João Pedro Louro e Sérgio Niza teve por objetivo “abordar a situação atual do uso da voz e da participação das crianças e dos jovens em contextos escolares e sugerir orientações que permitam dar uma maior importância ao diálogo na construção das aprendizagens curriculares e na socialização democrática dos/as alunos/as, assegurando o seu envolvimento efetivo no próprio processo de educação”. Para a elaboração das recomendações, formuladas no documento, foram tidos em conta: a consulta de documentos nacionais e internacionais; o Relatório Técnico de apoio, produzido por elementos da assessoria técnico-científica do Conselho; e os contributos recolhidos num conjunto de audições a diversos intervenientes (alunos/as e professores/as de vários níveis de ensino, representantes de diretores de agrupamentos de escolas) e a entidades especializadas na área da educação.

Maria Emília Brederode Santos

Presidente do Conselho Nacional de Educação

PARECER
SOBRE O PLANO DE RECUPERAÇÃO E RESILIÊNCIA (PRR)

Parecer n.º 4/2021
do Conselho Nacional de Educação

(Publicado no Diário da República n.º 77, 2.ª Série, de 21 de abril de 2021)

**PARECER
SOBRE
O PLANO DE RECUPERAÇÃO E RESILIÊNCIA (PRR)**

Preâmbulo

No uso das competências que por lei lhe são conferidas, e nos termos regimentais, após apreciação do projeto de Parecer elaborado pela(os) Conselheira(os) Joana Brocardo, João Cravinho e Pedro Lourtie, o Conselho Nacional de Educação, em reunião plenária de 1 de março de 2021, deliberou aprovar o referido projeto, emitindo o presente Parecer que se encontra disponível em www.cnedu.pt.

O presente Parecer decorre da solicitação que o Governo endereçou ao CNE, no passado dia 21 de fevereiro, no sentido de se pronunciar sobre o Plano de Recuperação e Resiliência do XXII Governo que se encontra em consulta pública.

Visão Integrada da Educação e Formação, de Capital Humano e de I&D

São irrepetivelmente excecionais os recursos financeiros de origem comunitária aplicáveis a investimentos estratégicos prioritários que Portugal poderá realizar na presente década, quer quanto aos montantes, quer quanto aos seus custos, designadamente por força do elevadíssimo peso das transferências a fundo perdido em causa.

Lê-se no PRR que “Portugal poderá aceder a um envelope financeiro sem precedentes em período idêntico que atingirá os 50 mil milhões de Euros (M€) em subvenções (a fundo perdido) a que poderá somar-se previsivelmente cerca de 14,2 M€ na modalidade de empréstimos”.

Os recursos adicionais de investimento público e para-público desta ordem de grandeza poderão corresponder, durante os oito anos previstos para a sua execução, a financiamentos médios anuais do Estado de natureza estruturante mais de seis vezes superiores aos 1200 M€ de investimento público classificado como estruturante pelo Ministério das Finanças na última proposta orçamental pré-pandemia (OE 2020).

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Trata-se de uma elevação de investimento público e para-público sumamente excecional a diversos títulos, quantitativos e qualitativos, a que só se poderá responder satisfatoriamente com o reforço da capacidade da Administração Pública para planear e organizar operacionalmente o lançamento da execução, do acompanhamento e da avaliação de resultados de uma grande panóplia de processos inovatórios. Um Plano Integrado, explicitamente estruturado e calendarizado quanto a objetivos e respetivos indicadores, missões preparatórias e executivas planeadas, recursos financeiros e humanos afetos às diferentes missões, articulação de responsabilidades e seu modo de escrutínio.

Não se trata de escalar a dimensão da máquina do Estado existente. Trata-se de instalar no terreno, o mais rapidamente possível, uma Administração Pública, em sentido lato, adequada à sustentação das responsabilidades do Estado, designadamente na educação e formação, capital humano e I&D, uma das mais decisivas áreas de políticas públicas justamente consideradas garantes de prosperidade e bem-estar dos portugueses a médio/longo prazo. É a oportunidade de o fazer mobilizadamente. Protelar implica maior dificuldade política e técnica e a penalização do interesse público.

De facto, pela primeira vez em democracia, Portugal poderá afetar à Educação e Formação, ao Capital Humano e à Investigação e Desenvolvimento os recursos financeiros necessários e suficientes para dar a este conjunto de atividades o lugar prioritário estratégico que tem na transformação do país a médio e longo prazo. O resultado dependerá da forma, profundidade, coerência e ambição da visão operacional, política e técnica, que vier a presidir à efetivação desse desiderato.

A questão fundamental é se, de um ponto de vista da sua operacionalização em concreto, dispomos já de definição suficientemente trabalhada e preparada dessa visão.

Como também se pode ler no PRR “a Estratégia Portugal 2030” – aprovada pela Resolução do Conselho de Ministros n.º 98/2020 –, “(...) constitui o referencial para a aplicação dos vários instrumentos de política a adotar no futuro próximo, dos quais se destacam o Quadro Financeiro Plurianual (Portugal 2030) e o *Next Generation EU*, instrumento europeu temporário – onde se inserem os Planos de Recuperação e

Resiliência (PRR) nacionais – concebidos para impulsionar a recuperação económica e social, tendo presentes os danos causados pela pandemia COVID-19”.

O PRR nem é o único instrumento de intervenção de investimento estrutural à disposição Governo, nem sequer o mais importante (cerca de 1/3 dos recursos transferíveis a fundo perdido, 14 M€), carecendo de articulação e apreciação conjugada com o Quadro Financeiro Plurianual (para o próximo ciclo de fundos estruturais estão previstos 24 M€).

Os objetivos e metas, bem como as estruturas de afetação de recursos, que o Quadro Financeiro Plurianual deverá acolher não estão ainda definidos. Mas lógico seria que formassem o esteio principal da Visão Integrada da Educação e Formação, Capital Humano e da Investigação e Desenvolvimento a Médio/Longo Prazo.

Contextualização

O Plano de Recuperação e Resiliência (PRR) está organizado em três dimensões: a Resiliência, a Transição Climática e a Transição Digital, as quais se concretizam em Componentes, que integram as Reformas e os respetivos Investimentos. As componentes que se relacionam mais diretamente com a Educação e Formação são a C5 – Investimento e Inovação, a C6 – Qualificações e Competências, na dimensão Resiliência, e a C15 – Escola Digital, na dimensão Transição Digital.

O PRR enquadra-se nos pilares relevantes de política comunitária previstos no Instrumento de Recuperação e Resiliência:

- Transição verde;
- Transformação digital;
- Crescimento inteligente, sustentável e inclusivo, incluindo coesão económica, emprego, produtividade, competitividade, investigação, desenvolvimento e inovação, e um mercado único em bom funcionamento com pequenas e médias empresas (PME) fortes;
- Coesão social e territorial;
- Saúde e resiliência económica, social e institucional, inclusive com vista ao aumento da capacidade de reação e preparação para crises; e,
- Políticas para a próxima geração, crianças e jovens, incluindo educação e qualificações.

Embora a Educação e Formação intervenha predominantemente nas componentes que acima se identificaram, tem igualmente potencial de contribuição para noutras componentes. Por outro lado, os objetivos que se pretendem alcançar através da operacionalização do PRR, enquadram-se na Estratégia Portugal 2030 e articulam-se com os vários instrumentos de política a nível internacional, como os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) das Nações Unidas, e a nível nacional, como o Quadro Financeiro Plurianual (Portugal 2030) ou instrumentos setoriais como o Programa de Valorização do Interior (revisto pela Resolução do Conselho de Ministros n.º 18/2020).

Assim sendo, apesar de as questões relativas, quer à educação e formação de adultos, quer ao ensino profissional, estarem mais claramente enunciadas na componente C6 – Qualificações e Competências, da dimensão Resiliência, o seu alcance só será verdadeiramente compreendido se se conjugarem e potenciarem, numa perspetiva matricial, as diversas dimensões e componentes deste Plano.

O CNE tem produzido reflexão abundante sobre várias questões inscritas no PRR considerando positivos, em termos globais, os objetivos e linhas de atuação nele inscritos salientando, no entanto, alguns aspetos que poderiam merecer maior clarificação ou aprofundamento.

A Dimensão Resiliência concentra 61% do montante global do PRR e reflete a forte prioridade atribuída ao robustecimento da resiliência do país.

O reforço da resiliência económica, social e territorial do país assume particular relevância enquanto resposta de primeira linha na transição da estabilização económica e social para a recuperação. (PRR, 2021)

Nesta perspetiva, e considerando que a educação é uma dimensão transversal a toda a realidade social, é fundamental considerar que o investimento que nela se realizar se refletirá em cada uma das três prioridades explicitadas na dimensão Resiliência do Plano – “a redução das vulnerabilidades sociais, direcionando a sua ação para as pessoas e as suas competências; o reforço do potencial produtivo nacional, procurando garantir condições de sustentabilidade e competitividade do tecido empresarial; a ambição de assegurar um território simultaneamente competitivo e coeso num contexto de adaptação às transições em curso – transição climática e

digital.” (idem) Sem prejuízo do impacto que a educação e formação tem nas dimensões de transição digital e de transição climática.

Apreciação do documento

Aspetos gerais

Reconhecendo a importância do Plano de Recuperação e Resiliência para a resposta às necessidades de reforma estrutural e de recuperação da economia e da sociedade, assinalam-se alguns aspetos que estão omissos ou não estão claramente explicitados e que nos parecem de particular relevância.

O PRR não prevê, por exemplo, medidas de educação ambiental no âmbito da transição climática. Sobre esta matéria, o CNE tem defendido a implementação de estratégias que permitam

favorecer uma lógica de “educação ambiental permanente”, ao longo da vida, a integrar em espaços de educação formal e não formal, reconhecendo que a dimensão da transformação social que tem de se produzir neste momento exige uma profunda mudança atitudinal, de políticas e de práticas, a todos os níveis societais (do governo às empresas e escolas) e envolvendo todas as pessoas, com especial ênfase nas gerações de adultos. Estimular o compromisso cívico ambiental ao longo do ciclo vital, incluindo as instituições educativas desde o pré-escolar ao ensino superior, no desenvolvimento de projetos que favoreçam a articulação com parceiros locais e práticas sustentáveis do ponto de vista ambiental. Colocar o foco da Educação Ambiental na capacitação para a transformação social, através do envolvimento democrático dos cidadãos — crianças, jovens e adultos de diferentes idades — em iniciativas individuais e coletivas de resolução dos problemas que afetam a sua vida e as comunidades onde vivem. “(Recomendação nº 1/2020, de 4 de fevereiro, sobre Educação Ambiental).

Na mesma linha, em 2011, numa Recomendação sobre Educação para o Risco, justificava a sua importância pelo facto de que

Vivemos numa sociedade que é sistematicamente confrontada com notícias sobre a presença do risco, desde riscos naturais aos que resultam diretamente da ação humana, sendo certo que se interligam fortemente. Quer sejam as ameaças ao ambiente, os perigos de confronto militar, a crise económica e financeira, as ameaças à saúde e falta de segurança, a generalização de epidemias à escala mundial, todas estas ameaças ajudam a configurar o que atualmente designamos como uma “sociedade de risco”.

e acrescentava que

Conhecer e agir neste paradigma de “sociedade de risco” exige novas competências pessoais, fundadoras de uma cidadania mais ativa, participada e informada, que deve ser adquirida desde o início do percurso escolar. A investigação nesta área, especialmente nos campos da educação e da psicologia cognitiva, tem dois objetivos: entender a forma como as pessoas percebem o risco e desenvolver competências de tomada de decisão através de programas educativos. Parte dessas competências passa pela literacia matemática e pelo cálculo de probabilidades, mas também pela cultura científica e pelo debate crítico das controvérsias.

No que se refere à formação de professores, o PRR prevê algumas medidas, mas estas são essencialmente dirigidas para a tecnologia digital e aspetos conexos. Não é equacionada uma das questões de fundo: a possibilidade de dentro de alguns anos o país ser confrontado com a falta de professores e as dificuldades que daí resultarão.

Os diferentes relatórios sobre o Estado da Educação têm mostrado o envelhecimento acentuado do pessoal docente em Portugal, traduzido numa elevada percentagem de professores com mais de 50 anos e uma proporção residual dos que têm idade inferior a 30. Esta realidade mostra que não tem ocorrido um rejuvenescimento na profissão e que, nos próximos anos, muitos docentes poderão sair do sistema de educação e ensino, por motivo de aposentação. Num estudo recente do CNE, Regime de Seleção e Recrutamento do Pessoal Docente da Educação Pré-Escolar e Ensinos Básico e Secundário, elaborado a pedido da Assembleia da República, referia-se que 57,8% dos docentes do quadro poderiam aposentar-se até 2030.

O CNE tem chamado a atenção para este facto em diversas outras ocasiões, nomeadamente na Recomendação nº 1/2016, na qual se questionava “Como renovar o corpo docente e assegurar a passagem de conhecimento e experiência entre gerações?” e na Recomendação nº 3/2019, na qual se insistia na adoção de medidas prementes “como a integração urgente de mais professores no sistema para obviar a falta que já se faz sentir, possibilitando ao mesmo tempo o rejuvenescimento dos quadros e o aumento da estabilidade dos docentes nas escolas”.

Por outro lado, os dados referentes ao ingresso no ensino superior, dos últimos anos, têm revelado uma diminuição progressiva da procura dos cursos da área da educação, com o conseqüente decréscimo da oferta, sem que sejam preenchidas, mesmo assim,

todas as vagas a concurso. O mesmo acontecendo com o número de diplomados dos cursos de mestrado que conferem uma qualificação profissional para a docência.

O relatório técnico do CNE sobre a condição docente (Ramos *et al.*, 2016: 5) refere “A necessidade premente de encontrar, no curto prazo, uma estratégia possível para restaurar a confiança dos docentes e valorizar a sua função, num tempo em que a escola, o ensino e os professores vivem situações de instabilidade, constrangimento e desmotivação.”

O que realça a urgência não só da adoção de medidas que tornem a profissão docente atraente e valorizada pela sociedade, com vista a aumentar o contingente de professores qualificados, mas também a necessidade de se proceder a uma reestruturação dos cursos de formação inicial. A formação de docentes, quer inicial, quer contínua, é fundamental como impulsionadora da transformação no processo educativo e pedagógico.

Conforme se afirma num outro relatório técnico do CNE “A Comissão e o Conselho da União Europeia têm insistido sobre a necessidade de melhorar a formação de professores, de reforçar continuamente o desenvolvimento profissional e de tornar a profissão mais atrativa.” (Faria *et al.*, 2016: 6). Nessa medida, seria também importante investir na sua formação contínua (não se limitando à formação digital), de forma substancial e significativa, com programas de “formação em contexto de trabalho”, que impliquem acompanhamento, estudo, análise, diálogo, tempo e trabalho colaborativo.

As medidas relativas à educação que se encontram dispersas ao longo do PRR deveriam ser enquadradas numa visão estratégica, suportada não só em critérios económicos, mas essencialmente num modelo que permita assegurar uma educação para todos, de qualidade e ao longo da vida. Cabe aos ministérios responsáveis pela educação, a formação, a inovação e a ciência apresentar a visão para a década e estabelecer um plano estratégico que defina objetivos para cada um dos temas e as grandes linhas de orientação para os atingir. Assim como é necessário explicitar os critérios de operacionalização de cada uma das componentes do PRR, definindo e divulgando os objetivos e as condições de acesso às medidas.

Numa análise mais detalhada dos aspetos relativos à educação integrados nas várias componentes do PRR, destaca-se o seguinte:

Transição digital

O PRR dedica uma atenção especial à transição digital em vários setores, destacando, em particular, a transição digital na educação – Componente 15, Escola Digital – com os objetivos de “criar condições para a inovação educativa e pedagógica” que visem a integração de recursos educativos digitais nas práticas de ensino e aprendizagem; e “robustecer a infraestrutura tecnológica da escola”, permitindo a democratização do acesso às tecnologias digitais a todos os professores, alunos e funcionários. Estes objetivos integram o desenvolvimento de competências em tecnologias digitais, em particular o ‘reforço’ das competências digitais dos professores.

O Conselho Nacional de Educação tem referenciado algumas das fragilidades relativas ao domínio das tecnologias digitais por parte de professores e alunos, nomeadamente através da divulgação dos resultados alcançados em estudos internacionais, como o ICILS, o PISA ou o TALIS (*Estado da Educação 2019*). Também o contexto pandémico atual e a necessidade de as escolas recorrerem ao ensino remoto de emergência evidenciaram essas fragilidades e reforçaram a necessidade de uma intervenção estratégica. Nessa medida, a integração do desenvolvimento de competências em tecnologias digitais no PRR afigura-se da maior pertinência.

No entanto, as condições para o desenvolvimento das competências dirigidas aos professores são omissas, assim como não são referidas ações de formação dirigidas especificamente aos alunos ou aos encarregados de educação (com exceção dos planos previstos para os arquipélagos da Madeira e dos Açores). Os últimos dados do ICILS revelam que uma percentagem elevada de professores portugueses utiliza TIC há pelo menos 5 anos e sobretudo para a preparação de aulas (94%), mas apenas metade utiliza essas ferramentas enquanto leciona (ICILS, 2018). As competências a desenvolver pelos professores deverão integrar ações de formação orientadas para finalidades concretas e bem definidas para que seja possível alcançar conhecimento

efetivo na produção e utilização de conteúdos e recursos digitais, como previsto no PRR.

Ainda de acordo com o ICILS, apenas 7% dos alunos utiliza tecnologias digitais na escola para a realização de atividades escolares, a maioria (71%) utiliza-as fora da escola para a realização de outras atividades. A maioria dos alunos utiliza ferramentas digitais exclusivamente para as aulas da disciplina de TIC e apresenta um nível de proficiência elementar, sobretudo no domínio do pensamento computacional. Refira-se a necessidade de estarem previstas medidas para apoiar o desenvolvimento das competências tecnológicas dos alunos e dos encarregados de educação. O estudo *Educação em Tempo de Pandemia: problemas, respostas e desafios das escolas*, do CNE (em curso), mostra que uma percentagem elevada de escolas (UO) lidou com alunos e famílias sem formação adequada na utilização de recursos digitais, sendo mais evidente na educação pré-escolar (82,9%), no 1.º CEB (82,6%) e no 2.º CEB (81,0%).

A formação para as tecnologias digitais não se pode limitar ao domínio tecnológico, exigindo a inclusão do desenvolvimento de competências para a utilização pedagógica dos recursos por parte de professores e técnicos e de competências e atitudes por parte dos alunos, designadamente as previstas no Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória como as de pensamento crítico e de ação responsável.

A modernização do sistema educativo português prevista pelo PRR, com a integração de competências tecnológicas e recursos digitais nos processos de ensino e aprendizagem, não contempla a transição digital das instituições de ensino superior. As exigências do ensino a distância, híbrido ou misto, tanto de um ponto de vista de investimento como de competências dos elementos da comunidade académica, e a modernização dos processos de gestão pedagógica são também desafios para as IES, o que pressupõe a necessidade de as considerar nos investimentos para este sector.

A produção de materiais de apoio que viabilizem o ensino a distância ou híbrido e a sua utilização como ferramentas de um ensino presencial mais ativo e que vise a autonomia dos alunos implica um investimento significativo. O PRR pode ser uma oportunidade para este efeito, com abordagens diferentes para o ensino básico e

secundário, para a formação profissional e para o ensino superior, tendo em conta a natureza das instituições.

O Conselho Nacional de Educação alerta para a importância de serem tomados em conta critérios que espelhem as necessidades efetivas das escolas, atendendo, em particular, aos ciclos e níveis de ensino, aos contextos económicos e sociais e às regiões geográficas (NUTS III) onde estão inseridas. No estudo em curso *Educação em Tempo de Pandemia: problemas, respostas e desafios das escolas* (a partir de inquéritos a diretores e professores com cargos de coordenação) é evidente a variabilidade de situações no que respeita à escassez de recursos tecnológicos e de conectividade, tendo em conta a distribuição territorial das escolas.

É muito diferenciado o acesso que os alunos das diferentes escolas têm a equipamentos e infraestruturas tecnológicas de informação e a conectividade eletrónica. Muitos alunos não têm acesso a computadores em casa, ou têm-no em condições muito precárias. O mesmo se diga do acesso à Internet, outro aspeto produtor de flagrantes desigualdades de oportunidades de aprendizagem.

As autoridades educacionais a nível nacional e local, bem como o debate público, têm-se concentrado na exigência da distribuição maciça de computadores de modo a contrariar o agravamento de desigualdades revelado pelos primeiros meses da pandemia. Essa orientação tem no PRR grande expressão, mas cumpre realçar a sua limitação em relação à real dimensão das necessidades nacionais, escola a escola, em matéria de equipamentos e infraestruturas tecnológicas de informação e conectividade. Como se comprova no *Estado da Educação 2019*, a obsolescência do estoque de computadores escolares tem-se agravado nos últimos anos, sendo frequentemente elevado o número de alunos por computador, com falhas na qualidade de acesso à Internet mesmo de standard não elevado, com muitas escolas sem acesso à Internet acima de 100 Mbps. Poucas dispõem de um bom conjunto de equipamentos complementares, de eficientes serviços de manutenção ou de conselho técnico à altura da progressão sustentada e rápida para níveis avançados de digitalização.

A boa aplicação dos recursos do PRR requer a definição e publicitação de cenários de equipamento e de infraestruturas tecnológicas para diferentes graus de avanço da

digitalização, como recomendado em recente estudo publicado pela Comissão Europeia (*2nd Survey of Schools: ICT in Education Objective 2. Model for a “Highly equipped and connected classroom”*).

Convém também ter em conta a necessidade de contratação de Técnicos Especializados de Informática para apoio à manutenção e ao uso do equipamento tecnológico e à educação digital, tal como referido na Recomendação 4/2020, de 23 de outubro.

Eficiência energética

No âmbito da Componente 13 da Transição Climática, sob a epígrafe “Eficiência energética em edifícios da administração pública central” prevê-se o financiamento promovido pelo Fundo Ambiental de uma “significativa vaga de renovação energética de edifícios da administração pública central e de instituições de ensino (de todos os níveis, incluindo superior), fomentar a eficiência energética e de recursos e reforçar a produção de energia de fontes renováveis em regime de autoconsumo”. Esta é a única referência às instituições de ensino no âmbito desta componente, sob uma epígrafe que as parece excluir, mas que corresponde efetivamente a uma necessidade.

Saúde e bem-estar

Dentro dos seis pilares da política da UE relevantes para o Instrumento de Recuperação e Resiliência, a “Saúde e resiliência económica, social e institucional, com vista ao aumento da capacidade de reação e preparação para crises”, bem como “Políticas para a próxima geração, crianças e jovens, incluindo educação e qualificações” são fundamentais. Na reforma dos Cuidados de Saúde Primários, o PRR apenas refere de forma genérica a “Promoção da saúde e de estilos de vida saudáveis”, não estabelecendo a necessária articulação com o sector da educação (em todos os níveis de ensino) e ao papel da educação na promoção da saúde.

Se as escolas e as instituições de ensino superior são locais privilegiados para desenvolvimento de estratégias inovadoras de deteção e intervenção, é urgente implementar e consolidar estratégias de saúde pública que reduzam a morbilidade e aumentem a qualidade de vida das sociedades. Exemplos óbvios encontram-se na alimentação e nutrição, determinantes principais da saúde – os resultados obtidos no

primeiro Inquérito Nacional de Saúde com o Exame Físico publicado em 2018 detetam 38,9% da população adulta (25-74 anos) com excesso de peso, dos quais quase 30% com obesidade. Resultados similares são detetados na Saúde Mental, sistematicamente ignorada e agora colocada em evidência com esta crise social, em que a depressão constitui um risco maior, transversal a toda a sociedade europeia. Estes dois exemplos muito atuais evidenciam a necessidade de articulação entre educação e saúde para a promoção da vida e bem-estar e para a prevenção da doença, e realçam a necessidade de se incluir as entidades destes setores num eixo de apoio ao reforço das competências digitais das organizações e da sociedade.

Importa ainda criar neste domínio condições para que áreas como as das indústrias culturais e criativas, altamente geradoras de emprego e impacto social, possam encontrar aqui um espaço efetivo. Esta poderá ser uma forma de contrariar a quase total omissão, no plano proposto, das artes, das humanidades e do desporto. O ensino não é apenas científico e técnico e o conhecimento não se limita a estas duas áreas. A dimensão criativa e artística, humanista e desportiva é essencial para a qualidade de vida e bem-estar humanos, como aliás esta crise pandémica bem veio pôr a nu.

As iniciativas locais e de base territorial, as associações recreativas, as entidades de animação comunitária, as universidades seniores e outras são respostas para a população adulta de idade avançada e que permitem fomentar redes sobretudo informais (grupos de pares, de vizinhos) de proteção social, sobretudo das pessoas mais vulneráveis, para além da dimensão de educação de adultos.

Educação de infância

No âmbito da educação de infância, o PRR prevê o incremento da capacidade de resposta em creche, sobretudo nos territórios com níveis de cobertura mais baixos, adaptando-a às necessidades das famílias e das realidades laborais.

De facto, apesar do investimento que tem sido feito nesta área, nos últimos anos, que se reflete no aumento do número de respostas sociais disponíveis, quando se analisa a evolução das taxas de cobertura e de utilização no Continente, esta sugere a possibilidade de existirem fortes assimetrias territoriais, relativamente à distribuição das respostas sociais e às necessidades efetivas destes serviços, uma vez que o número de crianças nestas respostas tem aumentado (*Estado da Educação 2019*). A

distribuição geográfica da taxa de utilização evidencia uma maior pressão da procura de respostas na faixa litoral e nas áreas metropolitanas, por oposição ao interior do país.

O Conselho Nacional de Educação tem vindo a defender esse alargamento, considerando-o essencial, mas também tem recomendado o investimento na qualidade da educação das crianças dos 0 aos 3 anos e a promoção de uma responsabilidade social alargada no apoio ao seu desenvolvimento e proteção. Tem, igualmente, reconhecido, em diversos estudos, pareceres e recomendações, o valor dos programas e serviços de educação e cuidados para a primeira infância, enquanto promotores do desenvolvimento das crianças e do seu efeito positivo no desempenho escolar, sobretudo nas oriundas de meios mais desfavorecidos.

Educação de adultos

A Recomendação 2/2019 do CNE sobre *Uma política pública de Educação e Formação de Adultos* afirma que

Hoje, a argumentação em favor da necessidade de uma política educativa global que abranja o conjunto da população adulta mantém ou viu crescer o grau de importância que assumia no início do milénio. Convergem argumentos de natureza económica (OCDE, 2018), com argumentos de natureza demográfica, ambiental, social, de defesa da democracia e dos direitos humanos.

No que às qualificações e saberes da população adulta diz respeito, Portugal apresenta uma fragilidade estrutural decorrente da tardia escolarização de massas e que se traduz num baixo nível de qualificações, aliado a uma fraca valorização da aprendizagem na idade adulta, sobretudo em relação a quem é menos escolarizado.

Este problema não diz respeito apenas, nem aos menos qualificados, nem à designada “população ativa”, envolvendo todo o conjunto da população adulta, nomeadamente, os jovens adultos que não estudam, nem trabalham, os assalariados, os empregadores e, igualmente, setores academicamente bem qualificados.

Esta população assume uma grande heterogeneidade, distribuindo-se de forma muito assimétrica em termos territoriais. Nas zonas urbanas “periféricas” e nas regiões marcadas pelo fenómeno da “interioridade” estão concentrados os setores mais idosos, mais pobres e ou menos qualificados, pelo que as políticas públicas de

Qualificações e Competências devem ter em conta esta diversidade territorial, social e etária.

As medidas de política previstas no PRR são essencialmente dirigidas à formação para o exercício profissional dos indivíduos, carecendo de uma perspetiva de qualificação de organizações e territórios, diferenciada e metodologicamente adequada à diversidade de contextos.

As medidas destinadas às pessoas adultas mais velhas têm um carácter essencialmente assistencialista que não promove uma cidadania participativa em idades mais avançadas. O papel das associações locais, que conhecem as pessoas que habitam nos territórios e as suas necessidades, apenas é mencionado na componente 8 (Florestas), assim como a aposta nas iniciativas locais e de base territorial que recuperem as associações recreativas, as entidades de animação comunitária, as universidades seniores e outras respostas que existiam para a população adulta de idade avançada e que fomentavam redes sobretudo informais (grupos de pares, de vizinhos) de proteção social, principalmente das pessoas mais vulneráveis. Designadamente numa perspetiva do valor social da melhoria de conhecimentos e saberes, em qualquer altura da vida.

Ensino e formação profissional

Na Componente 6 propõe-se levar a cabo uma reforma do ensino e da formação profissional, com um investimento de 710 M€ destinados à modernização da oferta e dos estabelecimentos de ensino e da formação profissional, a ser gerido sob a responsabilidade da ANQEP e que envolve entidades muito diversas, com tutelas institucionais também diversificadas.

Neste âmbito chama-se a atenção para a importância adicional que assume as escolas e centros de formação disporem das condições necessárias e conhecerem os critérios para procederem ao recrutamento dos formadores adequados a cada área de educação e formação, nomeadamente da componente tecnológica, para além do investimento em infraestruturas e equipamentos.

A compatibilização entre a(s) procura(s) e a(s) oferta(s) formativa(s) obedece a um conjunto complexo de fatores que procuram dar resposta aos anseios e expectativas dos jovens e das suas famílias, não só às necessidades atuais e futuras do mercado de

trabalho, às estratégias de coesão territorial e de igualdade de oportunidades, mas também às condições financeiras, humanas, materiais e de equipamentos existentes ou que possam ser rentabilizados no planeamento e operacionalização das redes de ofertas educativas e formativas.

No que diz respeito à maior adequação da oferta formativa às necessidades dos vários territórios, o aprofundamento e alargamento a todo o território nacional, bem como a todas as ofertas de ensino profissional do Sistema de Antecipação de Necessidades de Qualificações, poderá constituir um contributo valioso para alcançar aquele desígnio, referindo o relatório *Estado da Educação 2019 que a* “definição e o desenvolvimento de um modelo de antecipação de necessidades de qualificações em Portugal constituiu um importante passo na consolidação de uma intervenção mais informada e sustentada no domínio dos processos de planeamento e concertação das redes de oferta formativa.”

O Conselho considera, também, que será importante que o PRR crie as condições para que haja: uma constante coordenação e planeamento das ofertas; uma informação acessível a todos, completa, atempada e atualizada sobre as diversas ofertas de cursos de dupla certificação; uma efetiva orientação escolar e vocacional; uma maior permeabilidade entre as diferentes vias do ensino secundário; uma maior valorização dos cursos de dupla certificação, passando pela remoção de obstáculos à continuidade dos estudos e pela existência de ofertas mais prestigiantes de ensino profissional.

O modelo de formação profissional vigente em Portugal tem um cunho organizacional moldado pelas necessidades de apoio ao desenvolvimento empresarial e à proteção social no desemprego, de acordo com as perspetivas de industrialização prevalentes nas quatro últimas décadas do século passado. Para além do que se deva fazer no imediato em moldes não radicalmente diferentes, as duas próximas décadas serão dominadas por três outros tipos de fenómenos. Em primeiro lugar, o impacto sobre a qualificação exigível a nível de inclusão favorável nas sociedades, e não apenas na economia, das grandes transformações em curso sob a égide da revolução tecnológica e da globalização. Em segundo lugar, a crescente aspiração individual a ações de formação e de requalificação ao longo da vida, a realizar segundo finalidades, tempos e modalidades de escolha própria. Em terceiro lugar, a

elevação da escala, da diversidade e natureza qualitativa das formações ao longo da vida em conformidade com as duas determinantes anteriores.

As implicações destas mudanças no plano da reorganização do modelo público de formação profissional são de monta, devendo incluir extensa cooperação com as instituições de ensino superior. Sem prejuízo da prioridade a atribuir ao tema do novo modelo organizacional, é importante criar, no âmbito do PRR e do Quadro Plurianual, o Crédito Individual de Formação ao Longo da Vida.

Ensino superior

As medidas relativas ao ensino superior são genericamente positivas e correspondem, na sua maioria, ao prolongamento de objetivos atuais (mais alojamento para estudantes, mais laboratórios colaborativos, mais formação em determinadas áreas, etc.). No entanto, tendo em conta as dificuldades orçamentais sentidas por uma parte significativa das instituições de ensino superior (IES), públicas e privadas, a capacidade de renovação e inovação no ensino é atualmente limitada. A aposta, tanto no ensino híbrido ou misto como no ensino a distância, obriga a um investimento em equipamento, mas sobretudo em tempo do pessoal docente e técnico para a sua produção de que a generalidade das instituições de ensino superior não dispõe.

As medidas previstas no PRR centram-se na articulação das instituições de ensino superior com as empresas e a administração e na promoção da I&D, não sendo dirigidas à capacidade institucional de inovação pedagógica e de melhoria da qualidade da oferta.

Apesar da valorização da cultura científica estar relacionada com a Estratégia Portugal 2030 e com o “Alinhamento da Dimensão Reformista do PRR com as Recomendações Específicas por País dirigidas a Portugal”, ao longo do documento faz falta a referência à cultura artística e à perspetiva humanista. Na apresentação do Programa Impulso Jovem STEAM pode-se ler, na página 73: “Com o investimento Impulso Jovem STEAM pretende-se promover e apoiar iniciativas a desenvolver e implementar por parte das instituições de ensino superior, incluindo universidades e politécnicos, em consórcio com empregadores, orientadas para aumentar a graduação superior de jovens em áreas de ciências, tecnologias, engenharias, artes/humanidades e matemática (STEAM – *Science, Technology, Engineering, Arts and*

Mathematics)”, mas as ações previstas são exclusivamente da área das Ciências e Tecnologias.

No caso do alojamento estudantil a custos acessíveis será necessário esclarecer as condições da sua execução, tendo em atenção as especificidades de alojamento de estudantes abrangidos pela ASE.

Em linha com as medidas previstas no PRR no âmbito da igualdade de género, o Conselho Nacional de Educação, e em conformidade com o Plano de Ação para a Educação Digital 2021-2027, considera relevante incluir medidas que permitam atrair raparigas para as áreas das Ciências, Engenharias e Tecnologias. De acordo com os últimos resultados do PISA (PISA, 2018), Portugal foi o país da UE28 que evidenciou uma maior diferença nas opções profissionais de rapazes e de raparigas – apenas 15% das raparigas optam por profissões relacionadas com as engenharias, contra 48% dos rapazes.

Para fortalecer o sistema de I&D é necessário prever, para além das agendas mobilizadoras, um programa específico para financiamento das atividades de investigação, competitivo, transversal e aberto a todas as áreas científicas, com critérios de avaliação associados à qualidade científica dos projetos.

Sem bons sistemas de inovação regional é muito difícil criar o conjunto de condições necessárias ao desenvolvimento dos territórios não localizados na estreita faixa litoral. O PRR pode ser um instrumento poderoso de criação das condições de um desenvolvimento descentralizado, que assegure a coesão nacional e a igualdade de oportunidades dos portugueses em todo o território nacional.

Por isso, o PRR é a oportunidade para acolher um programa de apoio ao desenvolvimento de uma rede de sistemas de inovação regional, dinamizada pelas instituições de ensino superior em articulação com entidades locais, regionais e nacionais. A título de exemplo, lembra-se o modelo da rede de Sistemas de Inovação regional proposto pela Comissão Independente para a Descentralização criada pela Assembleia da República (Lei n.º 58/2018, de 21 de agosto).

Recomendações

O Plano de Recuperação e Resiliência (PRR) inclui aspectos muito importantes para o objetivo de recuperação, de resiliência e de criação de melhores condições de funcionamento das instituições de educação e formação nacionais. No entanto, não sendo o PRR o único instrumento financeiro que, nos próximos anos, poderá contribuir para a melhoria do sistema, importa concretizar uma visão integrada que possa ser traduzida num plano de ação que contemple o contributo dos diferentes instrumentos financeiros.

Assim, o Conselho Nacional de Educação recomenda:

1. A elaboração e publicação, até à aprovação do Quadro Financeiro Plurianual, da Visão Integrada da Estratégia de Educação e Formação, de Capital Humano e de Investigação e Desenvolvimento.
2. A tradução da Visão Integrada num Plano de Ação que enquadre a aplicação dos recursos do PRR, do Quadro Financeiro Plurianual, do Orçamento de Estado e de outras eventuais fontes de financiamento.

Sem prejuízo de uma avaliação mais abrangente, e considerando os diferentes instrumentos financeiros que podem contribuir para o desenvolvimento da educação, recomenda-se ainda:

3. A elaboração de um plano estratégico que vise apoiar a concretização das competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, incluindo, de modo articulado:
 - a) o aumento da oferta educativa para a faixa etária dos 0 aos 3 e da sua intencionalidade educativa, prevendo metas de cobertura a atingir;
 - b) a adaptação dos currículos e das formas de ensino aos novos paradigmas da sociedade do conhecimento e da informação, o que remete para a importância de a Reforma Digital perspetivar a produção de novos conteúdos (e não apenas a sua digitalização), numa ótica de conceção inicial de design de um produto digital, articulada com a formação e acompanhamento técnico e pedagógico dos professores;

- c) a integração vertical de prioridades educativas previstas no PRR e o seu enraizamento na prática escolar que inclua designadamente (i) a promoção do ensino-aprendizagem em áreas STEAM em todas as escolas dos ensino básico e secundário, apetrechando-as com os necessários recursos base, assim como o acompanhamento e apoios pedagógicos necessários para o seu uso efetivo, (ii) a efetiva valorização curricular das dimensões criativa e artística, humanista e desportiva, essenciais para a qualidade de vida e bem-estar humanos e (iii) o desenvolvimento de competências digitais enquadradas numa formação crítica, criativa e responsável do seu uso.
4. A articulação da formação inicial e contínua de professores com o plano estratégico referido em 3., considerando:
 - a) a promoção da atratividade e da valorização social da profissão docente;
 - b) a reorganização da formação inicial de professores de modo a dar resposta às necessidades de novos professores, face ao previsível elevado número de aposentações nos próximos anos;
 - c) o desenvolvimento de um programa de formação contínua, não limitado ao desenvolvimento de competências tecnológicas, fortemente alicerçado numa formação e acompanhamento em contexto de trabalho.
 5. Medidas de desenvolvimento de competências digitais específicas para encarregados de educação.
 6. Definição e publicitação de cenários de equipamento e de infraestruturas tecnológicas para diferentes graus de avanço da digitalização, a título de modelos de referência para efeitos de planeamento do investimento escolar.
 7. Inclusão das instituições de ensino superior como alvo do investimento na dimensão de Transição Digital/Escola Digital.
 8. Incentivo ou promoção da elaboração de materiais de apoio ao ensino e formação, constituindo repositórios de materiais de apoio aos processos de ensino a distância, híbrido ou misto.

9. Reequacionamento do modelo de formação profissional numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida e criação do crédito individual de formação ao longo da vida.
10. Reforçar a dimensão de informação e orientação escolar, vocacional e profissional, especialmente ao longo do 3º ciclo do ensino básico.
11. Inclusão da dimensão de formação de jovens e adultos na dimensão da transição climática, visando a compreensão, a sensibilização e o desenvolvimento de atitudes que contribuam para o processo de preservação ambiental.
12. Consideração, no quadro da dimensão de resiliência, no âmbito da saúde e bem-estar, do papel da atividade criativa e artística, humanista e desportiva, em particular para jovens e seniores, designadamente o apoio a associações locais com intervenção na promoção de um envelhecimento ativo.
13. Promoção da coesão social, através de medidas ou programas de combate às desigualdades socioeconómicas, de género ou outras, nos diferentes domínios de intervenção do PRR.
14. Apoio ao desenvolvimento de uma rede de sistemas de inovação regional, dinamizada pelas instituições de ensino superior em articulação com entidades locais, regionais e nacionais.

Referências:

CNE (2020). *Estado da Educação 2019*. Lisboa: CNE

CNE (2021). *Educação em Tempo de Pandemia: problemas, respostas e desafios das escolas*. (Estudo em curso)

Comissão Europeia (2019). *2nd Survey of Schools: ICT in Education – Objective 2: Model for a “Highly equipped and connected classroom”*, Estudo elaborado por Deloitte e Ipsos MORI.

Faria, E. et al. (2016). *Formação inicial de educadores e professores e acesso à profissão* [Relatório Técnico]. Lisboa: CNE

IEA (2019). ICILS 2018. Preparing for Life in a Digital World IEA International Computer and Information Literacy Study 2018 International Report, Springer Open, <https://doi.org/10.1007/978-3-030-38781-5>

Ministério do Planeamento (2021). *Plano de Recuperação e Resiliência - Recuperar Portugal construindo o futuro* – síntese, atualizada em 15 fev.2021. Lisboa: Autor

OECD (2019a). PISA 2018 Results (Volume II): *Where All Students Can Succeed*. Paris: OECD Publishing. Disponível em: <https://doi.org/10.1787/b5fd1b8f-en>

OECD (2020b). TALIS 2018 Results (Volume II): *Teachers and School Leaders as Valued Professionals*. Paris: OECD Publishing. Disponível em: <https://doi.org/10.1787/19cf08df-en>

Ramos, C. C. *et al.* (2016). *A condição docente: contributos para uma reflexão* [Relatório Técnico]. Lisboa: CNE

Rodrigues, A. M. *et al.* (2019). *Regime de Seleção e Recrutamento do Pessoal Docente da Educação Pré-Escolar e Ensinos Básico e Secundário*. Lisboa: CNE

Recomendação n.º 5/2011, de 20 de outubro sobre *Educação para o Risco*.

Recomendação n.º 1/2016, de 19 de dezembro, sobre *A condição docente e as políticas educativas*.

Recomendação 2/2019, de 17 de julho, sobre *Uma política pública de Educação e Formação de Adultos*.

Recomendação n.º 3/2019, de 31 de julho, sobre *Qualificação e valorização de educadores e professores dos ensinos básico e secundário*.

Recomendação n.º 1/2020, de 4 de fevereiro, sobre *Educação Ambiental*.

Recomendação n.º 4/2020, de 23 de outubro, sobre *A condição dos assistentes e dos técnicos especializados que integram as atividades educativas das escolas*.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

1 de março de 2021

A Presidente, Maria Emília Brederode Santos

RECOMENDAÇÃO
SOBRE
A ESCOLA NO PÓS-PANDEMIA: DESAFIOS E ESTRATÉGIAS

Recomendação n.º 1/2021
do Conselho Nacional de Educação

(Publicada no Diário da República n.º 123, 2.ª Série, de 28 de junho de 2021)

**RECOMENDAÇÃO
SOBRE
A ESCOLA NO PÓS-PANDEMIA: DESAFIOS E ESTRATÉGIAS**

Preâmbulo

No uso das competências que por lei lhe são conferidas, e nos termos regimentais, após apreciação do projeto de Recomendação elaborado pelo(as) Conselheiro(as) Relator(as) Cristina Vieira; Jorge Ascensão e Lurdes Figueiral o Conselho Nacional de Educação, em reunião plenária de 9 de junho de 2021, deliberou aprovar o referido projeto, emitindo a presente Recomendação disponível em www.cnedu.pt.

Introdução

No sentido de tentar reduzir os impactos negativos da pandemia, no regresso ao ensino presencial, o Conselho Nacional de Educação (CNE) tem vindo a refletir sobre as necessidades educativas nos próximos anos letivos. As recomendações aqui apresentadas são fruto da análise de vários documentos e estudos internacionais e nacionais, da audição de vários especialistas e do trabalho que este Conselho realizou através da consulta das Comissões Especializadas mais diretamente relacionadas com a temática em questão¹.

Estas recomendações têm como base uma visão da escola e da comunidade escolar como um todo (*whole school approach*), munida de autonomia que lhe permita conduzir os processos tidos por necessários, e inserida em territórios com especificidades próprias, cujos recursos devem ser convocados na procura conjunta de respostas aos desafios impostos pela pandemia. É ainda reconhecido o elevado sentido de missão dos profissionais docentes e não docentes, das famílias e das comunidades, que souberam responder com enorme dedicação e eficácia perante as

¹ As Comissões Especializadas consultadas foram a 1.ª Comissão — Necessidades e desafios educativos das crianças (0 – 15 anos) e a 2.ª Comissão — Necessidades e desafios educativos dos jovens (15 – 24 anos)

situações emergenciais, tendo em vista o sucesso, a inclusão e a cidadania: os três pilares em que assenta o Plano 21|23 Escola+ recentemente apresentado pelo Governo.

Com a situação pandémica que atravessamos e as condições rigorosas de controlo da saúde pública, as diferentes gerações vivem dificuldades sérias e muito peculiares. As crianças e os jovens foram atingidos no que de mais importante há para o seu desenvolvimento, nomeadamente nas suas oportunidades de interação face a face para a descoberta do conhecimento e com fins de socialização. No entanto, se conseguirmos desenhar e implementar um conjunto de medidas poderemos concretizar as soluções mais adequadas e ajustadas às suas necessidades e expectativas, tendo como finalidade minimizar o impacto desta situação e criar as melhores condições para progredirem nas respetivas aprendizagens e também garantir a sua saúde física e psicológica e o seu bem-estar social. Trata-se da saúde individual e coletiva, numa perspetiva de sustentabilidade das gerações presentes e futuras. Continuar a trabalhar de forma sistémica para manter a escola a funcionar em regime presencial deve ter na sua génese uma visão humanista e integrada da sua missão e da atuação dos diversos atores envolvidos no processo educativo, em vez de residir em argumentos de natureza instrumental e funcionalista, como os amplamente divulgados nos media durante as diferentes fases do confinamento, de preparar alunos e alunas para os exames de acesso ao ensino superior, ou de ocupar as crianças e jovens menores de idade, para que os pais e mães pudessem trabalhar.²

Se o fizermos, se o conseguirmos, esta experiência, mesmo que negativa, fará deles melhores cidadãos e cidadãs, pela descoberta e pela superação das suas capacidades, como o trabalho autónomo e as competências de utilização de ferramentas tecnológicas, o que foi testemunhado pelos próprios e que importa preservar e incrementar no regresso ao presencial.

² Cf. Menezes Junior, Pedro V. (2020). *A Educação nos Tempos da Peste: uma análise sobre a representação da educação nos media na primeira vaga da pandemia*. Tese de Mestrado em Ciências da Educação (não publicada), apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (Orientação de Norberto Ribeiro e Isabel Menezes).

Com a situação pandêmica, famílias e escolas, (re)descobriram uma ligação entre si, em muitos casos negligenciada até então. Foi também reforçada socialmente a importância da família e das condições materiais de vida dos agregados familiares para o sucesso escolar de crianças e jovens. As famílias ficaram a conhecer melhor o trabalho desenvolvido pelas escolas, e os professores perceberam com maior clareza a necessidade de valorizar o acompanhamento dos encarregados de educação na vida escolar dos filhos. Sabe-se que as dificuldades sentidas foram muito distintas por razões de diversa ordem, pelo que os que tiveram mais dificuldade terão que ter mais apoio. Há que encontrar as soluções mais ajustadas para que nenhuma criança ou jovem veja coartadas as suas possibilidades de sucesso. Não terão de, nem será tal possível, prosseguir todos ao mesmo ritmo e provavelmente nem todos com o mesmo objetivo, mas cada um pode e deve prosseguir de acordo com as suas capacidades, as suas necessidades e as suas expectativas. Para isso é importante que se dê prioridade ao bem-estar geral dos alunos, que envolve as dimensões cognitivas, emocionais, sociais e físicas e só nesse equilíbrio global, se criam as condições para a motivação para aprender e para encarar a escola como um recurso valioso para o futuro.

As recomendações aqui elencadas visam contribuir para robustecer a importância pública que a escola parece ter recuperado com a discussão em torno dos efeitos da pandemia, levando a que crianças e jovens não a percecionem como um castigo, mas sim como um espaço aprazível e capaz de alavancar o desenvolvimento humano e o progresso societal. Também não se defende a utilidade e a exequibilidade de fazer cálculos financeiros, ou outros, aos eventuais prejuízos derivados dos “dias perdidos”, uma vez que a progressão nas aprendizagens deve ser enquadrada no âmbito de uma visão que realça a interdependência recíproca de fatores individuais e contextuais envolvidos no ato de ensinar e no processo de aprender. As propostas a desenhar implicam assim, e necessariamente, uma visão sistémica do sucesso educativo, qualquer que seja a idade considerada. Há ainda uma preocupação de evitar propor medidas que impliquem uma abordagem *top down* (exceto aquelas que efetivamente competem à tutela), pelo reconhecimento de que muitas das medidas desenhadas centralmente podem ter pouco a ver com as especificidades de escolas concretas, localizadas em territórios específicos, onde habitam crianças e jovens com determinadas idiosincrasias. Importa ainda fazer sugestões que tenham na sua base o

fomento de uma cultura participativa, sem a ideia de policiamento do trabalho na escola e sem agudizar o trabalho burocrático dos professores, que deverão em vez disso ter agora mais tempo para a sua primordial e complexa tarefa educativa. Uma visão otimista dos efeitos da pandemia impele-nos a pensar que as gerações mais novas irão ficar certamente mais fortes e atentas à alteridade, fruto da consciência forçada do papel que a escola e o conhecimento podem ter para enfrentar crises inesperadas, da inevitável obsolescência da tecnologia e da fragilidade da condição humana, face a ameaças invisíveis ligadas a fatores de saúde ou outros, que nos convocam a refletir sobre o sentido da vida.

Embora não se devam aproveitar as situações excepcionais para implementar profundas alterações no funcionamento social, essas mesmas situações excepcionais podem ser a alavanca para essas mudanças. Por isso, estas recomendações visam, por um lado, medidas imediatas em que as escolas e as comunidades educativas se podem inspirar, e medidas a médio prazo que requerem, não só a vontade política, mas também a colaboração e participação de todos os parceiros educativos para a construção, em última análise, da Escola que desejamos. De tudo o que se afirmou, importa reter que é imperioso recomendar às escolas que não reforcem um modelo de ensino que já se tinha revelado ineficaz, seja pela ênfase excessiva na orientação para os resultados, seja pela adoção de metodologias de trabalho que poderão nem sempre responder a necessidades concretas da população escolar. E ainda que estas recomendações visem a Escola como um todo e toda a Escola, a sua pertinência é tanto maior quanto mais iniciais são os anos de escolaridade em que se atue e mais precoces as idades com que se trabalhe, desde a Creche e o Pré-escolar e com forte incidência no Ensino Básico.

Paralelamente a estas Recomendações, o CNE reuniu um conjunto de indicadores e elaborou uma reflexão mais alargada sobre esta mesma problemática, com contributos vários, incluindo conteúdos substantivos recolhidos no âmbito das onze audições efetuadas a pessoas/entidades. Tudo o que se considerou relevante apresenta-se sistematizado num documento anexo, a publicar também pelo CNE, devendo este ser lido previamente, para uma compreensão mais completa do enquadramento destas mesmas Recomendações.

Recomendações a ter em conta no regresso dos alunos à Escola e no início e acompanhamento do próximo ano escolar e seguintes:

1. Bem-estar e progressão nas aprendizagens. Acolhimento e diagnóstico

Recomenda-se que:

- 1.1. na preparação do próximo ano letivo e conseqüente regresso às aulas em setembro próximo, a principal preocupação, por parte das escolas, seja ouvir as crianças e jovens e identificar as condições psicoafetivas e de aprendizagem de cada um deles para que se possa atuar nestas duas frentes — aprendizagens essenciais e estruturantes e bem-estar emocional;
- 1.2. se identifiquem aprendizagens estruturantes que não foram adquiridas ou consolidadas pelos alunos e se definam estratégias para obviar as situações mais graves, de preferência sem recorrer a “mais do mesmo” (que pode ir do aumento da carga letiva, à manutenção de estratégias pedagógicas fomentadoras da passividade dos alunos);
 - 1.2.1. se tenha em especial atenção os alunos que irão frequentar em 2021/2022 o 3.º ano de escolaridade, ano charneira no seu percurso escolar, em particular quanto às aprendizagens inerentes à literacia da leitura, da escrita e da oralidade, já que foram fortemente afetados nos dois primeiros anos de escolaridade;
 - 1.2.2. se tenha especial cuidado com os alunos que estiveram afastados da escola na sua versão digital, ou aqueles que sofreram maior abandono ou dificuldades por motivos diversos;
- 1.3. sejam planeadas e reforçadas medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, e recursos e apoios especializados, para garantir a adequação às necessidades e potencialidades específicas de cada aluno, sobretudo daqueles que já revelavam maiores dificuldades e que, com a situação pandémica, foram ainda mais afetados, para que possam retomar o progresso regular das suas capacidades e aprendizagens, sem qualquer estigmatização;
- 1.4. se possa proporcionar, em colaboração com outras entidades da comunidade, atividades e espaços não escolarizados de socialização e integração, a iniciar já em setembro próximo e com sistematicidade ao longo do ano letivo, e que

podem assumir diversas formas (visitas culturais ou de contacto com a natureza, jogos colaborativos, dinâmicas de conhecimento e acolhimento mútuo, entre muitas outras possibilidades);

- 1.5. se fomentem iniciativas organizadas ao nível das comunidades e com a supervisão de entidades locais (como autarquias, juntas de freguesia, associações recreativas, organizações não governamentais, etc.), que possam disponibilizar apoio escolar (por exemplo, no apoio ao estudo) a crianças e jovens com mais dificuldades — ou a todos os que o desejem — numa base semanal, de forma gratuita e voluntária, com a colaboração de professores aposentados ou de estudantes de níveis de escolaridade mais avançados, a título de exemplo.

2. Currículo e gestão do currículo

Recomenda-se que:

- 2.1. sejam revistas, a nível de escola e agrupamento, as planificações de ensino e que estas sejam reelaboradas numa perspetiva de ciclo de escolaridade;
- 2.2. se use a *flexibilidade curricular* para reforçar conhecimentos, capacidades e atitudes identificados como menos apreendidos e consolidados em anos letivos anteriores;
- 2.3. se dê cada vez mais voz aos alunos³, procurando envolvê-los, desde o 1.º ciclo, no planeamento do ano letivo e negociar com as crianças e jovens os objetivos a cumprir, numa lógica de gestão participada e de fomento da cidadania;
- 2.4. se valorize a transdisciplinaridade na abordagem de conteúdos menos consolidados ou de matérias novas, de acordo com necessidades específicas identificadas em cada escola e envolvendo trabalho docente colaborativo e cooperativo.

³ Cf. Conselho Nacional de Educação, Relatório Técnico (março 2021) e Recomendação (junho 2021), *A voz das crianças e dos jovens na educação escolar*.

3. Práticas pedagógico-didáticas e de avaliação

Recomenda-se que:

- 3.1. se relativize o impacto do número de dias “perdidos” e se valorize sobretudo a tranquilidade, a calma, o equilíbrio no regresso à escola, mantendo tanto quanto possível o tempo das interrupções letivas, embora, se mais favorável, com redistribuição das mesmas (mais frequentes, mais curtas com uma organização letiva semestral ou bimestral, por exemplo);
- 3.2. se recorra mais ao trabalho colaborativo entre professores (do mesmo departamento, da mesma turma, de várias turmas, do mesmo ano de escolaridade...) desde a planificação, à elaboração de tarefas e ao desenho de formas e instrumentos de avaliação;
- 3.3. se potenciem as competências digitais adquiridas por professores e alunos, e se recorra a diferentes ferramentas tecnológicas para desenvolver capacidades de autonomia, cooperação, investigação, espírito crítico, etc.;
- 3.4. se desenvolvam, durante o horário escolar, práticas de ensino-aprendizagem mistas, com componente presencial e a distância (*blended learning*) e com a metodologia adequada;
- 3.5. se invista em práticas de aprendizagem ativa e colaborativa, em projetos transversais, em metodologias de resolução de problemas, como práticas privilegiadas de envolvimento e integração dos alunos e na abordagem de aprendizagens curriculares em falta;
- 3.6. se trabalhe, quando necessário, em regime de coadjuvação, de tutorias, de acompanhamento de pequenos grupos, ou através de outras formas que permitam o seguimento de cada aluna e de cada aluno;
- 3.7. se fomente o desenvolvimento de parcerias de acompanhamento mútuo entre os alunos e, nos âmbitos em que isso seja favorável, de seguimento de alunos mais novos por alunos mais velhos, em regime, por exemplo, de voluntariados juvenis;
- 3.8. se desenvolvam ações que incidam sobre a literacia da leitura, da escrita e da oralidade, de forma transversal, e se melhorem essas capacidades ao longo de todo o percurso educativo;

- 3.9. se invista na literacia científica, através do trabalho exploratório e de planos específicos para a literacia matemática estruturante;
- 3.10. se reforce a atividade física e a prática desportiva, e se utilizem frequentemente atividades ao ar livre de forma a obviar os tempos de sedentarismo e confinamento, a falta de socialização e as consequências negativas dessas vivências para a saúde física (como, por exemplo, o aumento da obesidade infantil) e mental (como pode ser o caso de uma maior incidência de problemas associados ao *cyberbullying*) de crianças e jovens;
- 3.11. se potencie a educação artística e o recurso a diferentes formas de expressão artística para o inerente desenvolvimento pessoal e para o benefício na comunicação e na sociabilização;
- 3.12. se dê mais relevância ao tempo informal e cultural das aprendizagens e se procure integrar os conhecimentos das crianças e dos jovens que provêm destes espaços e experiências;
- 3.13. se privilegie a finalidade formativa da avaliação, com recurso a diversas formas e instrumentos.

4. Formação de pessoal docente e reforço de condições e recursos

Recomenda-se que:

- 4.1. se consolide e alargue formação abrangente no uso educativo de ferramentas tecnológicas;
- 4.2. se incentive a formação com componente de acompanhamento e monitorização em contexto e que conte “com a participação ativa e autónoma dos formandos (...) numa diversidade de processos em que o estudo, a discussão, a reflexão, a pesquisa, as práticas e as experiências de cada um podem e devem ser mobilizadas, integradas e utilizadas para resolver as questões e/ou os problemas suscitados”⁴;
- 4.3. se preveja, planeie e, quando necessário, se reforcem medidas e recursos decorrentes da autonomia das escolas para garantir as necessidades em

⁴ Cf. conclusões do relatório do Projeto Maia. Fernandes, D., Machado, E. A., & Candéias, F. (2020). *Para uma avaliação pedagógica: dinâmicas e processos de formação no projeto MAIA (2019-2020)*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral de Educação.

função dos objetivos, considerando a premência de apoios mais personalizados, ou em grupos mais eficientes, nomeadamente no recurso à coadjuvação e na flexibilização de horários, organização de grupos/turma, ou gestão do calendário escolar;

- 4.4. se preveja, no horário de trabalho de escola dos docentes, tempo para trabalho colaborativo, flexibilidade para desempenho de diversas tarefas, crédito para formação;
- 4.5. se dotem as escolas com uma ligação de rede (*Internet*) robusta, rápida e eficaz e com equipamentos tecnológicos adequados;
- 4.6. se planeie e reforce, nas escolas e/ou nos territórios, as equipas multidisciplinares com tempo disponível para cada escola, para desenvolver um efetivo trabalho social de responsabilidade e colaboração com as famílias, na prevenção do abandono e do absentismo, da indisciplina e na mediação de conflitos e na promoção de relações interpessoais saudáveis.

5. Lideranças, trabalho colaborativo e equipas multidisciplinares

Recomenda-se que:

- 5.1. se valorize a capacidade de trabalho colaborativo dentro das próprias escolas, em todos os níveis de responsabilidades e funções;
- 5.2. se valorize o papel determinante que as lideranças intermédias desempenham na visão estratégica da escola e na gestão das relações internas, com as famílias e com os territórios;
- 5.3. se reforcem as equipas multidisciplinares que trabalhem de forma permanente com um delimitado grupo de escolas ou agrupamentos e que incluam diversos profissionais especializados (psicólogos, licenciados em Ciências da Educação, técnicos de serviço social, animadores sociais) de forma a ser desenvolvido um plano de promoção da saúde mental e física, do bem-estar sociofamiliar e de fomento do sucesso educativo e social de crianças e jovens, destacando-se neste enquadramento a promoção de competências de gestão emocional e de autorregulação em diferentes idades, de hábitos saudáveis e métodos de organização e estudo, de autonomia crítica na gestão da informação (incluindo a literacia mediática e digital).

6. Escola e famílias

Recomenda-se que:

- 6.1. se intensifique e consolide o contacto regular com as famílias que a pandemia incrementou, fomentando as reuniões com as famílias, nomeadamente através de meios digitais, permitindo um acompanhamento mais sistemático do desempenho de crianças e jovens, com menor dispêndio de tempo e de meios;
- 6.2. se envolva mais as famílias e legítimos representantes parentais nos planos de atividades e no projeto educativo da escola, implicando-as no seu desenho e na monitorização regular do seu desenvolvimento, proporcionando assim às famílias uma melhor compreensão da cultura da escola e o aprofundamento de um mais forte sentimento de pertença;
- 6.3. se fomentem espaços de convivialidade entre gerações que a escola pode oferecer nas suas atividades extracurriculares e festividades (onde possa haver, por exemplo, a apresentação de trabalhos das crianças e dos jovens, concertos, espetáculos...) possibilitando às famílias, num trabalho articulado com as equipas multidisciplinares, um maior envolvimento na resposta direta às necessidades criadas ou exacerbadas com a pandemia;
- 6.4. se criem oportunidades para a promoção do desenvolvimento da literacia digital dos pais e encarregados de educação, quer dentro, quer fora do espaço da escola, em projetos de interação com as famílias que envolvam parcerias locais;
- 6.5. se atenda de forma mais estrutural (políticas públicas) às questões da conciliação trabalho *versus* família, e se recomende às escolas que envolvam de forma mais equilibrada e, sempre que possível, ambos os progenitores — ou figuras de referência — no acompanhamento escolar de crianças e jovens, dados os benefícios mútuos, ao nível do conhecimento partilhado e da gestão do tempo;
- 6.6. se ampliem as ofertas de educação e cuidados para a primeira infância, seja ao nível de creche, seja de jardim de infância e de educação pré-escolar, para que todas as crianças com menos de 6 anos de idade possam usufruir de espaços de aprendizagens significativas e lúdicas, em que o cuidar e o educar

surjam intimamente ligados, e onde as potencialidades físicas e psicológicas de cada ser em desenvolvimento encontrem ambientes protetores e estimulantes (também preparatórios para a escola);

- 6.7. se fomente nos pais e nas mães a importância do aprender ao longo da vida, motivando os próprios adultos para investirem na sua formação e qualificações, de forma a estarem mais preparados quer para acompanhar o percurso escolar das crianças e jovens, quer para os desafios do mundo profissional, ou outros, que possam vir a enfrentar.

7. Escola e comunidade⁵

Recomenda-se que:

- 7.1. se fomente a articulação da escola com as entidades da comunidade local, que estão inseridas nos territórios e que têm um conhecimento próximo das problemáticas das populações, para o desenvolvimento de projetos inseridos no plano de desenvolvimento da escola (IPSS, ONG, empresas, entidades do setor social, cultural e desportivo, empresarial e de voluntariado, movimento associativo, etc.);
- 7.2. se recorra ao Plano Nacional das Artes para apoiar a criação e o desenvolvimento do projeto cultural da escola e a sua ligação com a comunidade, valorizando os recursos endógenos e a identidade cultural de cada território;
- 7.3. se incrementem, entre as bibliotecas escolares e as entidades locais, atividades de animação à leitura com grupos heterogéneos que evidenciem, tanto quanto possível, a diversidade cultural e étnica dos territórios, de forma a reforçar aprendizagens diversas e uma maior socialização e conhecimento mútuo;
- 7.4. se fomente a oferta, por parte das autarquias, de atividades lúdicas nas férias escolares, que englobem estratégias pedagógicas alicerçados na cultura local

⁵ Cf. Recomendação n.º 1/2019 sobre *Transferência de competências para as autarquias locais e entidades intermunicipais*, Diário da República n.º 21, Série II, de 30 de janeiro de 2019, disponível em https://www.cnedu.pt/content/deliberacoes/recomendacoes/Recomendacao-DR_1_2019.pdf

(passeios verdes, conhecimento de museus, leituras nas bibliotecas, roteiros desportivos, etc.), de forma desejavelmente gratuita ou adequada aos recursos financeiros das famílias, para que as crianças e os jovens possam fazer aprendizagens significativas em momentos de lazer;

- 7.5. se garanta às famílias o funcionamento de atividades de apoio à Família, p. ex., Componente de Apoio à Família e Atividades de Tempos Livres (ATL), e outras respostas a preços acessíveis, para que as crianças fiquem em segurança, possam fazer algumas atividades lúdicas e recreativas e não permaneçam tão isoladas dos seus pares e sem supervisão de pessoas adultas fora dos períodos escolares;
- 7.6. se criem, em articulação com as autarquias, empresas e outras instâncias, espaços de apoio aos projetos de vida dos jovens que abandonaram a escola sem terem concluído a escolaridade obrigatória ou daqueles que nela permanecem, mas no limiar do abandono a curto ou a médio prazo;
- 7.7. se permita que as escolas funcionem, na sua relação com as diversas entidades da comunidade, de acordo com o princípio da subsidiariedade: “garantir um determinado grau de autonomia a uma autoridade subordinada a uma instância hierarquicamente superior, ou a uma autoridade local em relação ao poder central, o que implica uma repartição de competências entre diversos níveis de poder”⁶.

8. Formação inicial de professores e de outros profissionais durante a crise pandémica

Muitos futuros professores e outros profissionais especializados que podem vir a exercer funções nas escolas (como educadores de infância, psicólogos e licenciados em Ciências da Educação), viram-se privados da componente prática da sua formação inicial durante a pandemia. Daí, as seguintes recomendações, dirigidas àqueles que, durante este período, não tiveram oportunidade de obviar ou colmatar esta lacuna:

⁶ Retirado de “Fichas temáticas sobre a União Europeia”. Disponível em: <https://www.europarl.europa.eu/factsheets/pt/sheet/7/o-principio-da-subsidiariedade> (consultado em 01 de maio de 2021).

- 8.1. recomenda-se uma atenção particular aos jovens professores que completaram a sua formação inicial em instituições do ensino superior durante a crise pandémica, e que viram coartada pelo confinamento obrigatório a sua formação prática em contexto de escola, para que possam usufruir, em casos devidamente identificados e justificados, de um período de práticas letivas e escolares devidamente supervisionado;
- 8.2. a recomendação anterior aplica-se igualmente a todos os outros profissionais que podem vir a exercer funções nas escolas e que, por terem concluído a sua formação inicial durante os meses da pandemia, não puderam desenvolver competências de aplicação direta dos conhecimentos e de comunicação através do contacto presencial com crianças e jovens em contextos escolares.

Recomendações a ter em conta no desenho e implementação de políticas educativas e formativas, administrativas e sociais

Recomenda-se, ao Ministério da Educação, ao Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior e às outras instâncias governativas com influência nestas decisões, que:

1. sejam reavaliados os Documentos Curriculares em vigor e, nos casos necessários, sejam reformulados por forma a disponibilizar um referente curricular coerente, focado e flexível;
2. se dê mais condições às escolas para desenvolver, nos Agrupamentos e nas comunidades, educação regular nas expressões, nas artes e no desporto, permitindo a gestão mais autónoma dos recursos e a contratação de professores especialistas das correspondentes áreas;
3. se estude a reorganização do ensino secundário de forma a manter o 10.º ano mais livre e transversal aos diferentes percursos de conclusão do ensino obrigatório, relegando para os 11.º e 12.º anos a escolha das vias de conclusão e acesso ao ensino superior, podendo também, nestes anos, haver flexibilidade e permeabilidade entre os diversos desenhos curriculares e recurso à modalidade de ensino híbrido (remoto e presencial);
4. se incida sobre a valorização social e educativa dos Cursos Profissionais e se atualizem as suas ofertas formativas, com a consequente adequação de espaços e

equipamentos, contratação de professores e técnicos especializados, e com uma apropriada articulação com o ensino superior;

5. se melhorem as condições necessárias para o bom desenvolvimento dos Cursos Artísticos Especializados, incluindo a qualidade dos espaços e equipamentos, a contratação dos professores especializados e a articulação com o ensino superior;
6. se atenda às desigualdades a que jovens de alguns municípios e regiões estão sujeitos, dado o reduzido leque de ofertas de vias de finalização do ensino secundário, o que inviabiliza verdadeiras escolhas, e se contemple, nestes casos e de forma a criar maior liberdade de escolha onde a escala humana não permite abrir escolas ou criar turmas, a possibilidade de, aproveitando as funcionalidades do ensino remoto conjugadas com momentos presenciais, oferecer, com caráter de excecionalidade, algumas disciplinas que vão ao encontro das opções dos alunos, em termos de áreas de conclusão do ensino obrigatório e de acesso ao ensino superior;
7. se reveja o acesso ao Ensino Superior, dentro do quadro definido na LBSE e na linha da Recomendação CNE n.º 6/2020⁷, por forma a que a conclusão do Ensino Secundário não esteja condicionada por este acesso, nem as provas que para ele se realizem induzam práticas letivas e de aprendizagem baseadas, quase exclusivamente, no treino e na memorização;
8. se reativem programas e planos de intervenção, nas escolas e nos territórios, que já demonstraram dar bons resultados (Programa Nacional do Ensino do Português, Programa de Formação em Ensino Experimental das Ciências, Plano de Ação para a Matemática, entre outros) e se consolidem ou criem outros planos de intervenção nacional ou local (Plano Nacional de Leitura, Plano Nacional das Artes, Desporto Escolar, e.g.);
9. se considere reconhecer o voluntariado juvenil, nas suas diferentes expressões e potencialidades, como forma de enriquecimento pessoal e curricular no percurso educativo das crianças e jovens;

⁷ Recomendação n.º 6/2020 do CNE sobre *O acesso ao ensino superior e a articulação com o ensino secundário*, publicada no Diário da República n.º 232/2020, Série II de 2020-11-27; disponível em: <https://dre.pt/web/guest/home/-/dre/149839983/details/maximized>

10. em colaboração com o IAVE I.P., se continue a proporcionar uma ampla aferição do sistema educativo e das escolas como meio de avaliação continuada e sistematizada do processo educativo e do sucesso dos alunos;
11. em colaboração com a IGEC se trabalhe no sentido de recuperar nesta uma intervenção preponderantemente pedagógica junto das escolas (em detrimento da função classificativa);
12. se reforcem as equipas multidisciplinares nas escolas com a contratação de técnicos especializados e de assistentes operacionais, de acordo com a Recomendação do CNE n.º 4/2020 sobre *A condição dos assistentes e dos técnicos especializados que integram as atividades educativas das escolas*⁸ e se providencie a formação contínua necessária;
13. se regule a lei dos Conselhos Municipais de Educação, constituídos por representantes das escolas, dos legítimos representantes de pais, dos sindicatos, das organizações, das autarquias, da saúde, da segurança social e outros parceiros sociais, avaliando as correspondentes competências vinculativas e definindo com clareza as competências essenciais correspondentes à autonomia das escolas;
14. se desenhem políticas educativas estritamente articuladas com políticas sociais, para que dada a centralidade da pessoa que aprende esta veja respeitadas e acauteladas, em primeiro lugar, as suas necessidades básicas, como a alimentação, a habitação, a saúde e a segurança.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

9 de junho de 2021

A Presidente, Maria Emília Brederode Santos

⁸ Recomendação n.º 4/2020, sobre *A condição dos assistentes e dos técnicos especializados que integram as atividades educativas das escolas* e publicada no Diário da República n.º 207/2020, Série II de 2020-10-23; disponível em: <https://dre.pt/home/-/dre/146202135/details/maximized>

RECOMENDAÇÃO
SOBRE
A VOZ DAS CRIANÇAS E DOS JOVENS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

Recomendação n.º 2 /2021
do Conselho Nacional de Educação

(Publicada no Diário da República n.º 135, 2.ª Série, de 14 de julho de 2021)

RECOMENDAÇÃO
SOBRE
A VOZ DAS CRIANÇAS E DOS JOVENS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

Preâmbulo

No uso das competências que por lei lhe são conferidas, e nos termos regimentais, após apreciação do projeto de Recomendação elaborado pelo(as) Conselheiros(as) Relatores(as) David Rodrigues, Inácia Santana, Joana Bacelar, João Pedro Louro e Sérgio Niza o Conselho Nacional de Educação, em reunião plenária de 9 de junho de 2021, deliberou aprovar o referido projeto, emitindo a presente Recomendação que é complementada pelo Relatório Técnico, disponíveis em www.cnedu.pt.

Introdução

A presente recomendação tem por objetivo abordar a situação atual do uso da voz e da participação das crianças e dos jovens em contextos escolares e sugerir orientações que permitam dar uma maior importância ao diálogo na construção das aprendizagens curriculares e na socialização democrática dos/as alunos/as, assegurando o seu envolvimento efetivo no próprio processo de educação. Pretende-se que esta recomendação seja generalizada à Educação Pré-Escolar, ao Ensino Básico e Secundário e ao Ensino Profissional.

Entendemos por “voz das crianças e dos jovens na Educação Escolar” a possibilidade e o direito das crianças e dos jovens terem oportunidade para exprimir as suas ideias e opiniões ao longo de todo o processo educativo, bem como de verem a sua participação ser respeitada e considerada em todas as opções que lhes digam respeito.

Referimo-nos a várias dimensões transversais da voz: como instrumento de *interação*, de *participação*, de *apropriação do conhecimento* e de *empoderamento social*, promotores de desenvolvimento humano e de afirmação de cidadania.

Não basta apenas ouvir a voz do aluno. Os professores têm um imperativo ético de fazer algo a esse propósito com os alunos, e é por isso que o envolvimento significativo dos alunos é vital para a melhoria da escola. (Fletcher, 2005)

Por isso mesmo, a participação ativa das crianças e dos jovens no seu processo de aprendizagem e de socialização nas escolas constitui um aspeto específico do que poderá considerar-se a questão mais ampla da sua participação na vida social.

Certamente que a forma como as comunidades e a sociedade olham para a opinião, a participação e a voz das crianças e dos jovens se articula com a recetividade que esta voz tem no sistema educativo e nas escolas em particular.

Ouvir e considerar as opiniões dos/as alunos/as não tem sido uma preocupação frequente entre os profissionais de educação. Nas suas formas mais tradicionais, a escola desenvolveu uma cultura de transmissão de conhecimentos de sentido único: da escola para os alunos/as, com reduzidas possibilidades de acolher as suas intervenções. Ouvir as crianças e os jovens sobre as suas próprias aprendizagens, e genericamente sobre todo o processo educativo, tem sido considerado, na educação tradicional, um procedimento inadequado. A criança é vista como um recetor e um ser humano por vir, ainda desprovido de responsabilidade, de capacidade de decisão e de conhecimento suficiente sobre o mundo. Perante esta conceção de criança, a escola organiza-se como uma estrutura que assume a missão de transmitir conhecimentos e valores, na convicção de que venha mais tarde, então adulta, a poder emitir opiniões e a ser responsável pelos seus atos.

As crianças e os jovens são frequentemente considerados como futuros cidadãos e não como cidadãos efetivos, isto é, como sujeitos de direito que a lei atual lhes confere desde o seu nascimento.

Mesmo quando lhes é dada a oportunidade de se exprimirem, tal não significa que seja considerado como uma contribuição a ser levada em conta. Existe, muitas vezes, uma fala “decorativa”, no sentido em que a voz dos/as alunos/as se parece esgotar no simples ato de a ouvir. Hart (1992) usou como metáfora uma escada com oito degraus, correspondentes a diferentes níveis de participação, que ilustram a progressiva implicação dos alunos nas decisões da escola, sendo que os três primeiros não são considerados formas de participação efetiva, mas aparentam ter voz. Só a partir do quarto degrau se avança para uma progressiva, mas nem sempre sustentada participação, até ao nível mais elevado, que corresponde ao envolvimento

em projetos iniciados por crianças e jovens, cujas decisões são tomadas em colaboração com os professores.

De facto, parece existir uma dificuldade de os/as professores/as repartirem com as crianças e os jovens o seu poder de decisão no trabalho de gestão e de desenvolvimento do currículo, já que tradicionalmente os/as alunos/as são encarados/as como menos capazes de entender e de tomar posições razoáveis e responsáveis.

Evocaríamos três razões que desafiam estas concepções tradicionais: a da perspetiva jurídica, a do desenvolvimento da criança e a da ação pedagógica.

No que respeita ao **estatuto jurídico**, realçamos a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989) que afirma no Artigo 13 (1):

A criança tem direito à liberdade de expressão. Este direito compreende a liberdade de procurar, receber e expandir informações e ideias de toda a espécie, sem consideração de fronteiras, sob forma oral, escrita, impressa ou artística ou por qualquer outro meio à escolha da criança.

Nestes e noutros documentos produzidos por organizações internacionais é afirmado o direito da criança e do jovem à sua voz, entendida não apenas como mera enunciação, mas também pelo impacto que esta voz possa produzir no universo escolar.

Os estudos sobre o **desenvolvimento da criança** constituem uma valiosa contribuição para entender a importância da comunicação para o desenvolvimento humano. Conhece-se agora mais profundamente o pensamento da criança, a forma como adquire precocemente referências culturais e sobretudo a complexidade do seu desenvolvimento moral, cognitivo, afetivo e social. Sabemos que muito precocemente a criança é capaz de entender e de se posicionar nos ambientes com que se relaciona. As crianças são capazes, antes ainda da escolarização, de produzir juízos morais, de se identificarem com estados emocionais dos outros, de gerar afetos e de corresponderem aos afetos dos outros e de desenvolver competências que lhes permitam gerir os seus comportamentos de forma a integrarem-se em grupos diversos. Os estudos sobre o desenvolvimento da criança confirmam, com efeito, a

existência de tais competências, o que lhes permite, desde muito cedo, entender, analisar e avaliar as experiências por que passam no seu processo de socialização.

Quanto à dimensão **pedagógica**, a investigação educacional contemporânea reconhece a importância da escuta e o respeito pela voz dos/as alunos/as ao longo de todo o processo educativo enquanto contrato social e comunicacional. Paulo Freire falou numa relação dialógica, na qual “A educação autêntica não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B”. Evidenciam-se três aspetos onde a voz dos/as alunos/as se revela mais pertinente para o processo pedagógico: a motivação, a avaliação e a aprendizagem.

São conhecidas novas configurações da **motivação** das crianças e dos jovens para as atividades escolares: o seu envolvimento nos objetivos, nos meios e ritmo dos processos de aprendizagem são fatores decisivos para uma maior disponibilidade para o trabalho de aprendizagem curricular.

A voz dos/as alunos/as é também decisiva nos processos de **avaliação** pedagógica. Considerar a sua opinião acerca de como se organizam os percursos de aprendizagem e de como são planeados e desenvolvidos, bem como sobre o ambiente escolar e os meios disponibilizados para aprender, reverte a favor do sucesso dos/as professores/as e dos/as alunos/as. A participação das crianças e dos jovens revela-se igualmente importante no domínio da avaliação de conhecimentos, tradicionalmente da total responsabilidade do/a professor/a. Dado que a avaliação integra o próprio processo de aprendizagem, quer como instrumento de autorregulação quer como regulação dialógica, é decisiva para construir conhecimento e para promover um desenvolvimento autónomo e em cooperação.

Em síntese, enquanto forma de participação, a voz dos/as alunos/as é indispensável ao **processo de aprendizagem**.

Como afirmou uma aluna do Ensino Secundário no quadro das audições levadas a cabo pelo CNE: “Quando temos mais voz, temos melhor voz”. Promover uma melhor voz implica o exercício dessa voz que não pode ser realizado se o professor ocupar com a sua própria voz a maioria do tempo de contacto com os alunos. Também um aluno do primeiro ciclo se referiu a uma outra dimensão da importância

da voz em contexto escolar: “se nós não falarmos a professora nunca vai saber se aprendemos ou não aprendemos”.

A voz das crianças e dos jovens em estudos internacionais de políticas educativas

Dispomos atualmente de considerável documentação sobre a importância da voz dos/as alunos/as e da sua participação na vida da escola, através das grandes organizações internacionais que produzem estudos sobre educação, como a UNESCO, a OCDE, ou a Comissão Europeia (CE) e de relatórios de investigação universitária ou de institutos de investigação especializada. Os domínios mais relevantes são os das políticas educativas, ou da investigação pedagógica (a voz como instrumento de aprendizagem) e dos espaços e rituais de representatividade dos/as alunos/as, onde o direito à voz é entendido, particularmente, como exercício de cidadania e de participação segundo padrões da democracia representativa.

Na primeira década deste século, estudos da OCDE de 2006, como os de *Schooling for Tomorrow Personalising Education* e *What do students say?*, revelam as características das políticas desenvolvidas em alguns sistemas educativos, onde as oportunidades de os/as alunos/as afirmarem a sua voz são limitadas e variáveis segundo a cultura e a política de cada país.

Na década seguinte começaram a emergir os estudos e as orientações políticas direcionadas para assegurar a voz e a participação das crianças e dos jovens, especialmente na sala de aula, de forma a que, a partir de determinados quadros de referência, os/as professores/as possam transformar as suas práticas, para envolverem os/as alunos/as na aprendizagem e criarem ambientes de aprendizagem baseados no diálogo e no intercâmbio pedagógico entre alunos/as, através de estruturas de organização do trabalho em colaboração ou em cooperação.

Destaca-se o guia de referência da Comissão Europeia *Education & Training 2020*, editado em 2015 e destinado a promover a formação inicial de professores orientada para a promoção de uma cultura colaborativa/cooperativa: “A prática de aprendizagens colaborativas tem uma forte fundamentação nos estudos cognitivos e nos socioculturais” (Vygotsky, 2007; Lave e Wenger, 1991) como o documento refere.

Lembre-se, ainda, a publicação recente de *Student Voice in Education, CIDREE. Yearbook 2019* (Holcar Brunauer, 2019) dedicado, como o nome indica, a apresentar um conjunto alargado de exemplos de boas práticas realizadas na Europa, nomeadamente na Irlanda, na Noruega e na Escócia.

Na Irlanda as políticas educativas enfatizam a voz dos/as alunos/as nos processos de aprendizagem. Optou-se por estratégias de apoio a uma alteração significativa de práticas dos docentes, privilegiando-se a implementação de contextos colaborativos de formação para a mudança.

A Noruega debate-se com um paradoxo: por um lado, a importância dada tradicionalmente à voz dos/as alunos/as, como estímulo à participação democrática, é reforçada agora por disposições do próprio currículo; por outro lado, os/as alunos/as dispõem ainda de reduzida influência na sala de aula.

Salienta-se, também, a situação da Escócia, onde a participação continua a ser uma forte referência para a educação escolar. Alude-se, especialmente, aos resultados positivos verificados nas aprendizagens dos/as alunos/as e sublinha-se que um apoio político sustentado tem garantido o progresso de tais potencialidades do sistema educativo.

Em vários estudos científicos promovidos nos últimos anos, apurou-se que os efeitos de empoderamento, motivação, envolvimento e sucesso nas aprendizagens dos alunos se devem ao reconhecimento do valor da sua voz e da participação conjunta na gestão e aprendizagem do currículo, salientando-se, para o efeito, a consequente transformação do papel do/a professor/a (Mercer, 2001; Olson, 2000; Pontecorvo, 2005; Wells, 2001).

Destaque-se o estudo de Larsson, Fernandez e Lundgren (2019) onde se avalia um modelo de desenvolvimento profissional dos docentes baseado na reflexão e na prática, experienciando um processo de formação isomórfica, que os levou a valorizar a utilização da sua voz enquanto sujeitos de aprendizagem. Tal procedimento ajudou-os, então, a perceber melhor como favorecer a voz na motivação e aprendizagem dos/as seus/suas alunos/as.

A voz das crianças e dos jovens em contextos educativos

A linguagem é a principal ferramenta ao serviço do desenvolvimento do pensamento, na interação dialógica com os outros, no interior das suas comunidades de pertença. Mercer (2001) afirma mesmo que *crescer é aprender a pensar com os outros*. Por isso, o espaço escolar deveria ser o contexto privilegiado para a construção da identidade reflexiva e cidadã, através do uso da palavra para interagir, problematizar, argumentar, conceptualizar e, dessa forma, ir elaborando o pensamento e co-construindo conhecimento.

No entanto, como já foi referido, a organização do trabalho escolar, fracionado em tempos por disciplinas e orientado pelo saber académico, dominado por uma comunicação vertical centrada no/a professor/a, não permite a participação efetiva dos/as alunos/as, retirando-lhes demasiadas oportunidades para construção do saber. Lembra-nos Halliday (1993), um clássico da investigação sobre o uso social da linguagem, que “a linguagem é a condição essencial do conhecimento, o processo pelo qual a experiência se converte em conhecimento”.

Como se tornou evidente na conferência promovida pelo CNE nos dias 29 e 30 de janeiro de 2019, “A educação e os desafios do futuro”, os mais variados setores da sociedade reclamam uma reestruturação da escola, de forma a promover a aprendizagem da cidadania democrática e o desenvolvimento de pessoas pensantes, intervenientes e críticas, e de modo a ajudá-las a gerir “instrumentos de regulação e ferramentas para caminharem com confiança através do mundo atual incrivelmente complexo, volátil e incerto.” (OCDE, 2019).

Efetivamente, exige-se um novo papel à escola atual: mais do que a transmissão de saberes, que hoje estão à distância de um clique, espera-se que possa promover a partilha, a problematização e a estruturação dos conhecimentos.

Para isso, é fundamental a criação de novas perspetivas de organização pedagógica em sala de aula, através da instituição de dispositivos que permitam uma relação mais horizontal do poder e do acesso ao saber. Destacam-se, de entre outras, as estruturas de aprendizagem cooperativa (Johnson, Johnson & Holubec, 1999); a participação e apropriação guiadas dos saberes (Rogoff, 1998); o trabalho de aprendizagem através de projetos de pesquisa; a organização de comunidades de

aprendizagem (Wenger, 2011); a contratualização e monitorização de trabalho autónomo guiado por planos individuais, regulados em grupo. Trata-se de alguns exemplos de dispositivos de participação e de envolvimento dos/as alunos/as na vida da escola e nos seus percursos de aprendizagem, já postos em prática por muitos profissionais ao longo do tempo, e validados pela investigação (Folque, 2012; Jorba, Gómez & Prat, 2000; Guerreiro, 2018; Pontecorvo, Ajello & Zucchermaglio, 2005; Santana, 2007; Serralha, 2007).

Desde o princípio do século XX que se vêm desenvolvendo estudos, teorias e experiências pedagógicas na senda deste paradigma de participação dialógica. Lembramos apenas o pensamento de António Sérgio (Educação Cívica, 1915), que preconizava a instituição de um município escolar com os/as alunos/as, em que os estes/as assumiam, de forma democrática, a gestão da vida da escola ou da turma, como promotores de êxito na educação escolar. Estas e outras experiências têm sido desenvolvidas em Portugal, e poderão inspirar, eventualmente, novas mudanças nas práticas dos/as professores/as.

A voz das crianças e dos jovens nas estruturas escolares

Do ponto de vista jurídico, a voz das crianças e dos jovens já está contemplada nas estruturas escolares do Ensino Básico e Secundário desde há bastante tempo: na regulamentação das Associações dos Estudantes (Lei nº 23/2006, de 23 de junho alterada pela Lei nº 57/2019, de 7 de agosto); na definição da sua participação nos Conselhos Gerais dos agrupamentos, embora representados por alunos maiores de 16 anos (nº 6, do Artigo 12º, do Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril, republicado no Decreto-Lei nº 137/2012, de 2 de julho); no Estatuto do Aluno (Decreto-Lei nº 51/2012, de 5 de setembro), onde lhes são reconhecidos direitos de participação ativa, designadamente através da apresentação de sugestões e críticas relativamente ao funcionamento da escola.

Em 2016, o Conselho de Ministros tomou mesmo a decisão de implementar uma experiência de “Orçamento Participativo” nas escolas do 3.º ciclo do ensino básico e do ensino secundário, em articulação com a experiência do Orçamento Participativo Nacional, tendo em vista o reforço de dinâmicas de democracia participativa em meio escolar.

Em 2017 foi homologado o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Despacho nº 6478/2017, de 26 de julho), enquanto referencial das práticas pedagógicas e matriz para todas as escolas, no âmbito da escolaridade obrigatória, onde se destacam, nas “Implicações Práticas”, as seguintes orientações:

- Organizar o ensino prevendo a experimentação de técnicas, instrumentos e formas de trabalho diversificados, promovendo intencionalmente, na sala de aula ou fora dela, atividades de observação, questionamento da realidade e integração de saberes.
- Organizar e desenvolver atividades cooperativas de aprendizagem orientadas para a integração e troca de saberes, tomada de consciência de si, dos outros e do meio e a realização de projetos intra ou extraescolares.
- Promover de modo sistemático e intencional, na sala de aula e fora dela, atividades que permitam ao aluno fazer escolhas, confrontar pontos de vista, resolver problemas e tomar decisões com base em valores.

A voz das crianças e dos jovens em atividades circum-escolares e comunitárias

Registam-se, quando estimuladas, diversas iniciativas culturais e desportivas desenvolvidas pelos/as alunos/as nas escolas dos Ensino Básico e Secundário, designadamente a edição de jornais e revistas, a montagem de rádios, a organização de teatros, clubes, torneios, entre outras e que mobilizam um número mais alargado de alunos.

Mesmo fora da escola, todas as formas de participação dos jovens em iniciativas sociais, em contextos não formais como organizações de juventude, são particularmente relevantes, pela socialização que promovem, pela tomada de consciência dos seus direitos e responsabilidades e pelas aprendizagens informais que desenvolvem.

Existem diversas iniciativas comunitárias que chamam os jovens à participação, através de processos de delegação ou simulação, que revertem habitualmente para formas restritas de participação, inspiradas nos sistemas de representação política.

Posições do Conselho Nacional de Educação sobre a participação das crianças e dos jovens

Ao longo dos anos, o Conselho tem emitido Pareceres e Recomendações em que sustenta, direta ou indiretamente, o alargamento do “direito à palavra” aos mais novos e a adoção de medidas destinadas a promover a participação de crianças e jovens, nos ensinos básico e secundário das quais se destacam as seguintes.

Primeira infância

A Recomendação 3/2011, de 21 de abril, questiona:

Como equacionar a questão dos Direitos das Crianças a partir dos 0 anos, com especial incidência na faixa etária dos 0 aos 3 anos? Como escutar a “voz” e a perspetiva destas crianças no exercício da sua agência pessoal e relacional? Como “dar voz” às suas famílias enquanto parceiras e co-construtoras das estruturas de acolhimento dos seus filhos e não como utentes ou consumidoras de serviços? Como investir no capital social das famílias?

E conclui recomendando o alargamento do “direito à palavra” aos mais novos

Reconhecendo a sua enorme competência para explorar, para descobrir, para comunicar, para criar, para construir significado, é fundamental escutar as crianças destas idades, nas suas modalidades diversificadas de expressão.

Consequentes com a Convenção sobre os Direitos da Criança, reconhecemos-lhe o direito à palavra, à escuta e à participação efetiva. Deverão encontrar-se formas novas e mais criativas para garantir o direito à palavra dos mais pequenos, interpretando as suas tentativas de expressão e respeitando a sua vontade, necessidade de autonomia e de exploração independente.

Não podem ser esquecidas as crianças com direitos de aprendizagem diversificados (OCDE 2006: 17) e aquelas que, devido à vulnerabilidade das famílias, precisam de experiências educativas de superior qualidade, para que se concretizem os princípios de equidade consagrados na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar.

Entende-se que um novo direito deve ser inscrito nas preocupações relativas à faixa etária em análise: o direito a um serviço de creche de superior qualidade, sobretudo para as crianças de meios socioeconómicos mais desfavorecidos ou com direitos de aprendizagem diversificados.

Ensinos básico e secundário

Práticas Pedagógicas

Num Parecer sobre o combate à indisciplina escolar, o CNE defendeu a importância de motivar o interesse dos alunos pelos conteúdos, através de uma pedagogia estimulante, que

exige um cuidado acrescido na preparação dos professores, bem como na sua permanente atualização; exige a efetiva disponibilidade dos meios necessários e uma atenção muito especial quanto ao que mais profundamente liga a escola e a vida. (Parecer 3/2002)

Em 2008, no Parecer sobre “A educação das crianças dos 0 aos 12 anos” reconhece a dificuldade de adaptação da atual organização do trabalho escolar, marcada pela rigidez da gestão do tempo e do espaço, à evolução tecnológica e à diversidade dos públicos escolares, sugerindo a urgência de

criar mecanismos que possam contribuir para a inversão desta situação, por um lado, criando programas de incentivo e acompanhamento de práticas inovadoras e, por outro lado, avaliando e disseminando pedagogias alternativas de sucesso, já em curso no sistema. (...). Há que construir novas soluções que venham enriquecer a escola e torná-la mais democrática, humana e eficaz na organização das aprendizagens face a uma sociedade que mudou profundamente e a uma escola com novas missões. (Parecer 8/2008)

A introdução destas dinâmicas depende essencialmente das práticas pedagógicas dos/as professores/as e da organização escolar. Reconhecendo que existem em todo o país inúmeras dinâmicas inovadoras nesta matéria, mas insuficientemente divulgadas e conhecidas, o CNE recomenda que

o Ministério da Educação encontre os meios para conhecer, recolher sistematicamente e divulgar estas práticas, de modo a serem realizadas em mais escolas e Agrupamentos, pois delas depende em boa medida a eficácia dos projetos em curso de promoção do sucesso escolar para e com todos. (Parecer 5/2016)

Na perspetiva da melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem, recomenda ainda “que se ouçam os alunos, que tão esquecidos são, e se escute cuidadosamente o muito que têm para dizer e sugerir, em liberdade, em ordem à melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem”. (Parecer 5/2016)

No Parecer sobre o “Perfil dos alunos para o século XXI” afirma-se que “A um novo perfil de aluno deverão corresponder um novo perfil de escola e um novo perfil de professor” e, nessa perspectiva, recomenda-se que “Sejam ponderadas as implicações do documento na organização do sistema educativo, nomeadamente ao nível do currículo, das práticas pedagógicas e da formação inicial e contínua dos professores.” (Parecer 4/2017)

Educação para a Cidadania

O envolvimento dos/as alunos/as na atividade escolar tem sido evocado sobretudo em deliberações que se referem à importância da educação para a cidadania. No Parecer sobre o combate à indisciplina na escola refere-se que esta se deve transformar

num espaço de cidadania, no âmbito do qual os professores se sintam dignificados pelo revigoramento da sua autoridade, os pais encorajados a assumirem uma responsabilidade mais consistente pelos apoios recebidos e os alunos estimulados a uma participação criativa na vida da escola pela garantia de que os seus direitos são reconhecidos e respeitados. (Parecer 3/2002)

A Recomendação 1/2012 sustenta que uma escola promotora de Educação para a Cidadania é aquela que educa pelo exercício e pela vivência quotidiana de cidadania:

Apelar à participação dos alunos, ao desenvolvimento do seu sentido crítico e da capacidade de argumentação requer que a própria escola se abra a essa mesma participação e ao diálogo no processo de tomada de decisão e evite fechar-se em procedimentos rígidos e burocráticos e em relações autocráticas de liderança. (...)

A educação e aprendizagem da cidadania, tanto no ensino básico, como no ensino secundário, devem ser desenvolvidas, sobretudo, pela participação dos alunos e professores em atividades e projetos concretos. (Recomendação 1/2012)

Mais recentemente, a Recomendação sobre “A Cidadania e a Educação Antirracista” preconiza

a ênfase no clima democrático das escolas enquanto organizações nucleares e sustentadoras da vida em democracia. Esta ênfase implica um esforço sistemático na concretização quotidiana dos valores de liberdade, pluralismo e igualdade, o que implica políticas de tolerância zero face a manifestações de racismo e xenofobia, combatendo-se preconceitos, a desinformação e o discurso de ódio. Implica também a implementação de estratégias de voz, representação e participação de crianças e jovens, na sua diversidade, mas cuidando que essa cidadania resulte na escuta ativa e

na transformação da sala de aula e da escola no sentido da coesão social, valorização da diversidade e da igualdade, tendo em vista o combate a todas as formas de discriminação e violência. (Recomendação 5/2020)

Recomendações

As recomendações que se seguem são fruto da consulta de documentos nacionais e internacionais, de um Relatório Técnico de apoio elaborado pelo CNE (Rodrigues, Gregório & Gonçalves, 2021), e de um conjunto de audições a diversos intervenientes (alunos/as e professores/as de vários níveis de ensino, representantes de diretores de agrupamentos de escolas) e a entidades especializadas na área da educação. Foram recolhidos os seus depoimentos e procedeu-se a uma síntese que consta no referido relatório.

Valorizar a voz das crianças e dos jovens na organização das instituições escolares

- a) Adequar as práticas de organização escolar ao quadro legislativo e às novas necessidades de envolvimento dos/as alunos/as, para permitir formas mais evoluídas e diversificadas de participação das crianças e dos jovens, em espaços de decisão e regulação das instituições, em particular os/as menos empoderados/as, como os/as estrangeiros/as, ou com identidades culturais, linguísticas ou religiosas distintas das da maioria da comunidade escolar.
- b) Implicar os/as alunos/as na organização das atividades do ano escolar e de outros aspetos do governo da escola, designadamente no planeamento e na realização das atividades do início do ano letivo e na receção aos novos/as alunos/as, nomeadamente através de reuniões de turma, e/ou nas aulas de cidadania, onde sejam discutidas as opções da escola e levantadas sugestões para melhoramento.
- c) Dar sequência a sugestões e propostas dos/as alunos/as e dialogar com eles/as quando tal não for possível, para que percebam que o seu contributo é considerado e, deste modo, ajudar a construir na escola uma cultura de respeito e de responsabilidade face à sua participação.
- d) Elaborar ou rever os Regulamentos Internos das escolas contando com a participação dos/as alunos/as na sua conceção.

- e) Encarar os/as alunos/as como parceiros dignos de ser ouvidos na concepção, acompanhamento e avaliação das opções pedagógicas da escola.

Valorizar a voz das crianças e dos jovens no processo de aprendizagem

- a) Encorajar os/as professores/as para integrarem momentos de comunicação entre os/as alunos/as (debates em coletivo sobre as matérias em estudo e trabalhos a pares) na sala de aula, como formas de aprendizagem, tendo em conta que, como é sabido a partir de estudos acumulados nas últimas décadas, os pares são um dos recursos mais relevantes para desenvolver as aprendizagens.
- b) Fomentar a flexibilidade curricular ao nível dos agrupamentos, das escolas e das turmas, de modo a serem disponibilizados tempos curriculares para trabalhos de iniciativa dos/as alunos/as, enquanto modos de participação nos seus processos de aprendizagem.
- c) Estimular os/as professores/as a partilharem com os/as alunos/as os programas curriculares que estes/as têm de dominar, usando-os como instrumentos de regulação dos percursos, para que eles/as tenham conhecimento, opinião e participação nas opções curriculares do seu grupo ou turma e se envolvam intencionalmente na progressão das suas aprendizagens.
- d) Construir oportunidades para estimular a voz dos/as alunos/as que possam não dispor de competência verbal adequada para exprimir as suas opiniões, ou se encontrem em situação de vulnerabilidade, contribuindo, assim, para enriquecer o trabalho conjunto da turma.
- e) Incentivar a escuta e ter consideração por formas de expressão minoritárias ou inabituais, nomeadamente de alunos/as com deficiência, com necessidades educativas específicas, ou de alunos/as cuja língua materna não é o português, utilizando diversas abordagens de comunicação, recorrendo, sempre que necessário, a tradutores formais ou informais.

- f) Valorizar diferentes modalidades de expressão (escrita, falada, gráfica, simbólica, dramática, cinestésica, digital, etc.) que permitam ou enriqueçam a participação de todos/as os/as alunos/as.
- g) Fomentar a construção conjunta do processo educativo entre os/as professores/as e os/as seus/suas alunos/as, em todas as etapas de desenvolvimento do currículo, designadamente nos processos de avaliação enquanto reguladores da aprendizagem.
- h) Incentivar a implementação de estruturas de trabalho cooperativo/colaborativo entre os/as alunos/as e com os/as professores/as como geradoras de competências previstas no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*.
- i) Fomentar a aprendizagem de competências de comunicação, para a expressão de opiniões e debate conjunto de ideias e para a construção de conceitos ou em processos concertados de tomada de decisão.

Valorizar a voz das crianças e dos jovens na formação de professores e de outros agentes educativos

- a) Incentivar, na formação inicial, especializada e contínua de professores/as, a integração de conteúdos relativos às abordagens pedagógicas que valorizam a voz dos/as alunos/as. Integrar, igualmente nos cursos especializados em Administração Escolar, conteúdos sobre os direitos e formas de participação dos/as alunos/as na gestão da escola.
- b) Propor aos centros de formação de professores um investimento na oferta de ações de formação contínua que realcem as práticas pedagógicas que incentivam a atividade conjunta e a participação dos/as alunos/as na construção dos seus processos de aprendizagem.
- c) Promover, na formação inicial e contínua, o desenvolvimento de competências pedagógicas para incentivar a participação dos/as alunos/as, gerir e valorizar essa participação, incorporando-a na sua própria ação pedagógica.
- d) Aprender a incentivar a interlocução e o debate entre alunos/as para o desenvolvimento das aprendizagens curriculares em sala de aula.

- e) Desenvolver competências profissionais para se incorporar a voz dos/as alunos/as numa perspectiva inclusiva da educação, assegurando que todos/as sintam que a sua voz é usada com frequência e valorizada como necessária para a construção das aprendizagens e da socialização democrática nas escolas.
- f) Promover a capacitação dos/as professores/as para cooperarem na construção de saberes profissionais e na resolução de problemas concretos do trabalho pedagógico.
- g) Experienciar formas de participação dialógica dos/as professores/as, na formação inicial e contínua, particularmente no âmbito da reflexão sobre as práticas, de modo a facilitar a transferência desses processos de aprendizagem dialogada para a organização do trabalho com os/as seus/suas alunos/as.

Referências bibliográficas:

Comissão Europeia ET 2020 Working Group on Schools Policy (2015). *Shaping career-long perspectives on teaching: a guide on policies to improve initial teacher education*. Publications Office of the European Union, Luxembourg. Disponível em: http://ec.europa.eu/education/library/reports/initial-teacher-education_en.pdf

Fletcher, A. (2005) *Meaningful Student Involvement Guide to Students as Partners*. Disponibilizado pelo autor em 2015, acessível em <https://rr.sapo.pt/2021/06/16/pais/escolas-diretores-pedem-turmas-e-programas-mais-reduzidos/noticia/242772/>

Folque, M. A. (2012). *O Aprender a Aprender no Pré-Escolar: O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Braga: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

Guerreiro, H. G. (2018). *A aprendizagem participada dos números racionais através da percentagem* (Tese de doutoramento). Instituto de Educação, Universidade de Lisboa. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/37283>

Halliday, M. A. K. (1993). Towards a language-based theory. *Learning and Education*. nº 5. pp. 93-116.

Hart, R. (1992). *Children's participation: From tokenism to citizenship*. Florence: UNICEF.

- Holcar Brunauer, A. & Kregar, S. (2019). Student voice and formative assessment. In A. Holcar Brunauer. (Ed.). *Student Voice in Education. CIDREE Yearbook 2019*. Ljubljana: National Education Institute Slovenia.
- Johnson, D., Johnson, R. & Holubec (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Jorba, J., Gómez, I. & Prat, A. (2000). *Hablar y escribir para aprender: uso de la lengua en situación de enseñanza-aprendizaje desde las áreas curriculares*. Barcelona: Editorial Síntesis.
- Larsson, K., Fernández, T. & Lundgren, E. (2019). Participation and Influence in the Classroom – Capacity Building for Teacher's Facilitation of Student Voice, Motivation and Learning in Sweden. In A. Holcar Brunauer. (Ed.). *Student Voice in Education. CIDREE Yearbook 2019*. Ljubljana: National Education Institute Slovenia.
- Miliband, D. (2006). Choice and voice in Personalised learning. In OCDE (Org.). *Schooling for Tomorrow Personalising Education*, pp. 21–30. Disponível em <https://www.oecd.org/site/schoolingfortomorrowknowledgebase/themes/demand/41175554.pdf>
- Mercer, Neil (2001). *Palabras y mentes*. Barcelona: Paidós.
- ME/DGE (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Autor.
- Pontecorvo, C., Ajello, A. M. & Zucchermaglio, C. (2005). *Discutindo se aprende: interação social, conhecimento e escola*. Porto Alegre: Artmed.
- OCDE (2006). What do students say? In *Demand-sensitive schooling? Evidence and issues*. OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264028418-7-en>.
- OCDE (2019). *TALIS 2018 results (Volume I): Teachers and school leaders as lifelong learners*. Disponível em <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/1d0bc92a-en/index.html?itemId=/content/publication/1d0bc92a-en&csp=1418ec5a16ddb9919c5bc207486a271c&itemIGO=oecd&itemContentType=book>
- Olson, D. & Torrence, N. (2000). *Educação e desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed.
- Rodrigues, A., Gregório, C. & Gonçalves, C. (2021). *Relatório Técnico: A voz das crianças e dos jovens na educação*. Lisboa: CNE. Acessível em <https://www.cnedu.pt/publicacoes/outros>

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Rogoff, B. (1998). Observando a atividade sociocultural em três planos : apropriação participatória, participação guiada e aprendizado. In J. Wertsch, P. Del Rio & A. Alvarez. *Estudos socioculturais da mente*. Porto Alegre: Artmed. pp.123-142.

Santana, I. (2007). *A aprendizagem da escrita: Estudo sobre a revisão cooperada de texto*. Porto: Porto Editora.

Sérgio, A. (1915). *Educação Cívica*. Porto: Renascença Portuguesa.

Serralha, F. (2007). *A Socialização Democrática na Escola: O desenvolvimento sociomoral de alunos do 1º CEB* (Tese de doutoramento). Universidade Católica Portuguesa, Lisboa.

Wells, G. (2001) *Indagación dialógica – hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona: Paidós.

Wenger, E. (2011). *Comunidades de prática: Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona : Paidós.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

9 de junho de 2021

A Presidente, Maria Emília Brederode Santos

DOCUMENTO DE APOIO À RECOMENDAÇÃO
A ESCOLA NO PÓS-PANDEMIA: DESAFIOS E ESTRATÉGIAS

DOCUMENTO DE APOIO À RECOMENDAÇÃO
A ESCOLA NO PÓS-PANDEMIA: DESAFIOS E ESTRATÉGIAS

Cristina Vieira, Jorge Ascensão e Lurdes Figueiral¹

Introdução

Iniciámos a redação deste documento no dia 25 de abril de 2021 e, coincidência ou não, tal como naquele mesmo dia de 1974, estamos hoje perante um regresso às escolas e à vida que precisa de um novo impulso. Precisamos de unir esforços e vontades para reganhar o processo educativo em Portugal, que vinha progredindo em Democracia, com liberdade e autonomia. O caminho percorrido desde 1974 tem permitido, em quase 50 anos, recuperar muito do nosso atraso de cerca de 200 anos que tínhamos àquela data, quando comparados com os países congéneres com quem partilhamos princípios básicos e essenciais de educação e cultura.

Este documento pretende, antes de mais, apoiar na reflexão sobre os efeitos que a pandemia COVID-19 provocou na educação e na Escola, sabendo nós que é aí também que se refletem os grandes problemas socioculturais, assim como é aí que eles se podem reproduzir e ganhar magnitude, prevalecendo, no entanto, a convicção de que é sobretudo na e com a escola, com a educação, que se podem corrigir esses problemas e ultrapassar dificuldades sociais e de conhecimento.

¹ Membros do Conselho Nacional de Educação



Na linha de recomendações supranacionais com as quais o nosso país está comprometido, como a Agenda 2030 da ONU que delinea os 17 objetivos de desenvolvimento sustentável (ODS)², importa pensar um presente e desenhar um futuro em que nenhuma criança e jovem fique privado das suas oportunidades, continuando a escola a ser um dos pilares mais importante de sinalização e correção de desigualdades estruturais. O compasso da aprendizagem da OCDE 2030, apresentado em 2015, assenta numa série de ideias fundamentais que aliam a importância dos conhecimentos nucleares que a escola permite adquirir a uma diversidade de competências transformativas a desenvolver pelos estudantes, em qualquer idade, de forma a munirem-se de recursos internos que lhes permitam navegar num mundo de incertezas, do qual são entendidos como co-construtores. Essa visão humanística e positiva de quem aprende está na base de documentos portugueses de referência para a gestão da vida nas escolas, como o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (2018), a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (2018), ou mesmo de medidas legislativas recentes, como

² A 25 de setembro de 2015, 193 países comprometeram-se com 17 objetivos de desenvolvimento sustentável das Nações Unidas para cumprir até ao ano 2030. Em <https://unric.org/pt/objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel/> (consultado a 26 de abril de 2021).

o DL nº 54/2018 (Educação Inclusiva) ou o DL nº 55/2018 (Autonomia e Flexibilidade Curricular).

Os esforços de construção de um mundo cada vez mais justo e sustentável devem ser concertados e a escola é apenas uma parte da equação, mas o trabalho que nela se desenvolve deve basear-se numa visão sistémica e simbiótica que a vê como um todo, com interdependência das partes. Para o sucesso educativo de crianças e jovens contribui uma miríade de influências que passam não apenas pelos conteúdos curriculares e pelas técnicas pedagógico-didáticas, mas também pelas relações dos diferentes agentes educativos entre si, pelas condições de vida materiais das/os próprios/as estudantes e suas famílias, pela perceção de que a escola é um ambiente tranquilo e seguro e pelo reconhecimento de que o progresso educativo pode significar maior igualdade de oportunidades de sucesso.

Seguindo as linhas transversais de políticas públicas do nosso país, atualmente em vigor, como a Estratégia Nacional para a Igualdade e Não Discriminação 2018-2030 (ENIND), *Portugal Mais Igual*, enfatizam-se nesta *Recomendação* as seguintes dimensões da atuação da escola: territorialização, interseccionalidade, promoção de parcerias. Nesta perspetiva, apresentam-se algumas propostas para o trabalho das escolas, das comunidades e das famílias que, com as justas e necessárias políticas da tutela e das autarquias, poderão ser consideradas pelos diferentes agentes educativos e enquadradas em consonância com os respetivos territórios, no respeito pela sua autonomia. São, pois, sugestões de trabalho dentro de um espectro flexível e não exclusivo nem exaustivo que as escolas e as suas comunidades educativas devem adaptar e implementar para conseguirem as respostas mais adequadas às necessidades da sua comunidade educativa, incluindo estudantes, docentes e demais profissionais das escolas. Para chegarmos a estas propostas, analisámos relatórios e documentos nacionais e internacionais, ouvimos pessoas envolvidas nas realidades educativas com impacto no desenvolvimento das aprendizagens e da saúde infantil e juvenil, auscultamos entidades com trabalho direto no terreno e contámos com o apoio inestimável da assessoria do CNE.

Algumas lições da pandemia³

Maior valorização social da educação (Greater societal appreciation of education)

A experiência vivida desde o início da pandemia provocou um retomar da consciência de que a educação é um bem comum mundial. Uma sociedade sem escolas e sem aprendizagem, ou com um ensino em condições muito degradadas, está destinada ao fracasso social, económico e ético. O direito à educação deve defender-se firmemente, assumindo todas as consequências que isso comporta. Sabe-se que a educação por si não é a chave para a resolução de todos os problemas, mas as pessoas com menos acesso à escola e ao conhecimento tendem a ser mais pobres, a ter menos autonomia crítica e a ser mais propensas a sofrer atropelos aos seus direitos e a descuidar os seus deveres. A revalorização do papel educativo, social e cultural da Escola e dos professores tem sido uma das revelações desta vivência que não se pode desperdiçar. A Escola reafirma-se como espaço, não só de aprendizagens diversas, mas também de socialização, de acolhimento, de pertença, de contacto com a diversidade humana, de proteção e valorização social e de fomento da alteridade.

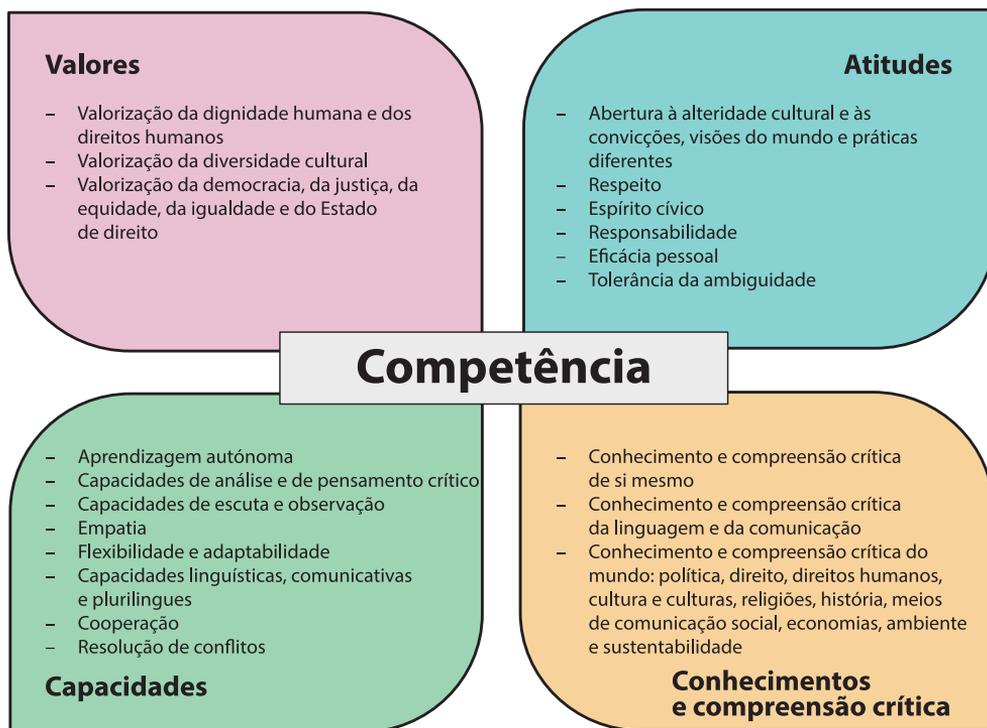
Maior ênfase numa visão holística de crianças e jovens; desenvolvimento socio-emocional (Greater emphasis on educating the whole child; socio-emotional development)

Dos efeitos visíveis da pandemia no desenvolvimento das crianças e dos jovens, as aprendizagens ao nível dos conteúdos curriculares são claramente um mal menor aos olhos dos/as professores/as e responsáveis educativos. O que mais preocupa, neste momento, as escolas é o estado afetivo, psicológico e emocional com que as crianças e os jovens a ela regressam, e o que mais querem acautelar é o seu bem-estar e o seu desenvolvimento socio-emocional, sem descuidar a sua missão educativa. Esta perceção da educação, que tem em conta cada criança e cada jovem como um todo, e que visa o seu desenvolvimento cognitivo numa integração complexa de variadas componentes, começa também a ser percebida e reconhecida socialmente, mais além

³ Classificação retirada da intervenção de Fernando M. Reimers, *Digital transformation and the future of education, High-level ministerial meeting One year into COVID: Prioritizing education recovery to avoid a generational catastrophe*, 29 março 2021.

dos âmbitos educativos e seus especialistas. A Escola é o lugar onde cada criança e cada jovem constrói a sua própria identidade, sem medo de descobrir as suas sombras e as suas luzes, as suas especificidades, que a tornam única e com uma dignidade ineludível, e sempre capaz de se superar e melhorar. A Escola ajuda aprendizes de todas as idades — alunos e alunas — a ser pessoas, a construir a sua identidade também como cidadãos e cidadãs.

A organização quadripartida do modelo de competências do Conselho da Europa (2016), que abrange 20 dimensões fundamentais a promover pela escola, tendo em vista preparar crianças e jovens para a vivência cidadã numa cultura democrática e fomentadora do diálogo intercultural, assenta nessa visão holística do ser humano que aprende o seu lugar no mundo, na interdependência com as outras pessoas e com os recursos naturais disponíveis.



Na Escola deseja-se, além disso, acolher todas e todos: as crianças e os jovens deveriam poder desenvolver as suas capacidades e encontrar a “sua porta” para aceder ao conhecimento, já que essa via não é única nem igual para todos. Contudo, a criação de igualdade de oportunidades de acesso não é sinónimo de condições equivalentes de sucesso. Há que atender, por isso, as diferenças intra e interindividuais e as diferenças intra e intergrupais, que colocam desafios diversos a quem ensina, seja pelos ritmos de aprendizagem desiguais de criança e jovens da mesma idade cronológica, seja pelo *background* cultural diverso de que provêm, seja ainda porque a escola, por muito recuperada que tenha visto a sua imagem e missão, nem sempre é vista como um lugar apazível e de valor inquestionável para o presente e o futuro.

Maior valorização da tecnologia e do seu uso (Greater appreciation of and use of technology)

A pandemia rompeu a quotidianidade rotineira e precipitou o futuro obrigando os atores educativos a avançar por caminhos que há muito se abriam e que antes evitavam percorrer. Um deles é a emergência da tecnologia digital. De um desafio educativo presente na Educação desde meados dos anos 80 do século XX, ao qual, muito lentamente, os educadores, na sua condição de ‘imigrantes digitais’ (Prensky, 2001), aderiam com dificuldades, com avanços e retrocessos, muitas suspeitas e alguns receios, converteu-se subitamente, quase na única forma de ultrapassar distâncias e confinamentos e chegar aos alunos — os ‘nativos digitais’ (*idem*). De um estudo português feito a 1586 docentes de todos os anos do ensino obrigatório (Reis, Lima, Nunes, Freitas & Alves, 2020), apenas 2% dos participantes referiram não ter recorrido a qualquer meio digital na sua prática pedagógica durante a 1.^a fase de confinamento, sendo notória a satisfação geral manifestada com a capacidade de adaptação de todos os intervenientes às exigências do uso das tecnologias. Segundo os resultados obtidos, numa escala de 1 a 7, os docentes avaliaram a sua própria capacidade de uso e de adaptação em 5,32; a dos estudantes em 4,54; a dos encarregados de educação em 4,13⁴. Curiosamente, e desafiando o mito de que os

⁴ O estudo foi realizado entre 25 de março e 08 de abril de 2020, através de um questionário disponível online, sendo a amostra composta por 79% de professores/as do ensino público e 21% do ensino privado, de todos os níveis de

docentes e as docentes com mais anos de serviço e menos habituados à tecnologia poderiam oferecer mais resistências à sua utilização, alguns estudos portugueses recentes têm permitido concluir que apesar do aumento das horas de trabalho docente e da maior dificuldade percebida na gestão do tempo (Dias-Trindade, Correia e Henriques, 2020; Torres, Teixeira, Pais, Menezes e Ferreira, 2021), é generalizada a satisfação sobre o uso da tecnologia na qualidade do ensino e nas relações estabelecidas com estudantes e famílias. Este uso alargado da tecnologia não está isento de riscos e de desafios, mas importa aqui mencionar as suas vantagens percebidas, com valor para o futuro.

Maior valorização da ciência e da tecnologia (Greater appreciation of science and technology)

Por outro lado, a própria luta à pandemia, colocou a humanidade expectante em relação aos avanços científicos e tecnológicos que permitam a prevenção e o tratamento da COVID-19, a análise do crescimento e contenção da pandemia, ultrapassando, em grande escala, muito ceticismo que tendia a alargar, numa época em que se procura sensibilizar os estudantes para as carreiras STEM, com especial destaque para as raparigas, que estão a ficar cada vez mais para trás nesta área no nosso país⁵.

Maior comunicação entre as escolas e as famílias e Maior colaboração entre professores e outros parceiros educativos (Greater communication schools-homes; Greater collaboration among teachers and other stakeholders)

Os tempos de pandemia obrigaram ainda a uma maior proximidade e inter-relação entre as escolas e as famílias, exigindo também mais trabalho colaborativo — também apoiado pelos recursos tecnológicos — entre professores e entre estes e outros atores educativos. Um estudo português, de maio de 2020, que envolveu uma

ensino e áreas geográficas do território nacional, com maior incidência nas zonas litorais do continente, sobretudo de Lisboa, Setúbal, Porto e Algarve. Mais informação disponível em: <https://kc-economics-of-education.github.io/ensino-distancia-resultados/>

⁵ Em Portugal, a proporção de mulheres diplomadas nestas áreas caiu de 26,2% em 1999 para 20,6% em 2017. Um estudo alargado feito pela Microsoft em 12 países europeus revelou que é entre os 14 e os 16 anos de idade que se dá o afastamento das raparigas destas áreas, a que se chama o efeito do ‘oleoduto que pinga’ (Bouville, 2008). Fonte: <https://www.engenheirasporumdia.pt/> (consultado a 01 de maio de 2021).

amostra de conveniência de 675 docentes de diversas regiões, que preencheram um questionário online, revelou que os participantes se sentiram muito satisfeitos com o fomento da comunicação entre escola e famílias fruto do uso forçado das tecnologias, salientando-se ainda a importância dada ao trabalho de entreajuda verificado no grupo dos professores, sendo este efeito mais destacado pelos que exerciam a sua profissão em zonas mais do interior do país (Torres, Teixeira, Pais, Menezes e Ferreira, 2021). Neste trabalho constatou-se ainda que 43% das pessoas participantes afirmaram que encontram apoio para o uso das tecnologias no ensino juntos de colegas (*idem*), o que evidencia o potencial da cooperação profissional e da aprendizagem e partilha entre pares⁶, para fazer face a desafios inesperados.

Maior confiança em parcerias (Greater reliance on partnerships)

Finalmente, aprofundou-se uma visão sistémica da comunidade escolar, que encara a Escola como um todo (*whole school approach*), inserida em territórios com especificidades próprias, cujos recursos devem ser convocados na procura conjunta de respostas aos desafios impostos pela pandemia. Potenciar as sinergias presentes nos territórios e fazê-las convergir na melhoria da educação das crianças e dos jovens, é uma aprendizagem que deve prevalecer para além desta pandemia.

Alguns desafios da pandemia

Este tem sido também o tempo da desocultação de muitas dificuldades e desigualdades e do aumento delas; o tempo em que novos problemas surgem e por isso novos desafios às sociedades, aos governos, às instituições, às pessoas. A pandemia veio, de facto, exacerbar o peso dos recursos socioeconómicos e da implicação das famílias no progresso educativo de crianças e jovens, agravando vulnerabilidades e desigualdades educacionais já existentes em todo o mundo (UN, 2020)⁷.

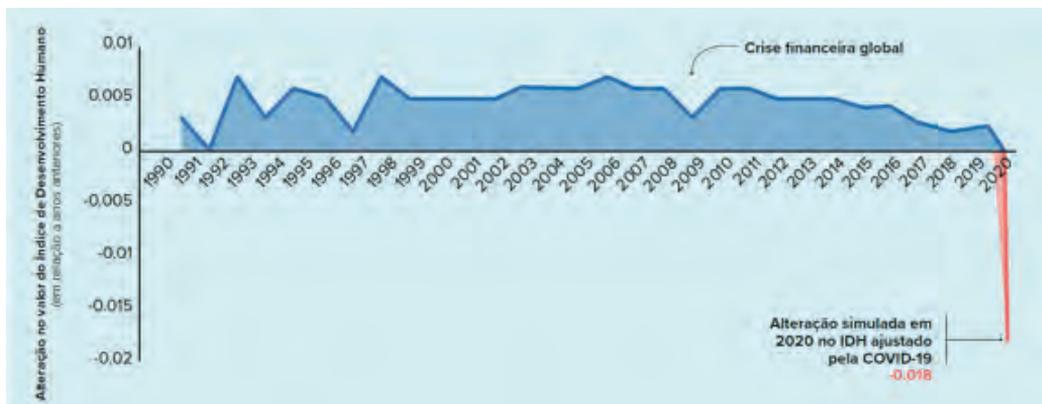
⁶ Ainda na publicação mencionada, da autoria de Torres, Teixeira, Pais, Menezes e Ferreira (2021), o grupo do Facebook com a designação “E-learning - Apoio a professores”, que foi criado por dois docentes portugueses após o início do primeiro período de confinamento, em março de 2020, conseguiu 10000 membros em cerca de 48 horas, e tem assumido desde então um papel mais consistente e abrangente, em termos de áreas e de temas envolvidos. Em 10 de maio de 2021 o grupo contava já com 37,8 mil membros. Disponível em: <https://www.facebook.com/groups/eLearningApoio/>

⁷United Nations Policy Brief: *Education during COVID-19 and beyond*. August 2020. Available at: https://unsdg.un.org/sites/default/files/2020-08/sg_policy_brief_covid-19_and_education_august_2020.pdf

Crescimento da pobreza

O principal desafio é o do combate à **pobreza** e à pobreza extrema que cresceu desmesuradamente durante a pandemia, provocando um decréscimo do índice de desenvolvimento humano à escala mundial. É esta pobreza real, com rostos e nomes, que mais preocupa as escolas. De facto, com dados de meados de 2020, por isso longe do impacto ainda mais catastrófico que a duração da pandemia tem provocado, “o desenvolvimento humano – medida combinada dos níveis mundiais de educação, saúde e padrão de vida – está prestes a retroceder em 2020, pela primeira vez desde o início da medição (1990). Com mais de 100 milhões de pessoas sendo empurradas para a pobreza extrema em 2020, 1,4 bilhão de crianças afetadas pelo fechamento das escolas e mais de 400 mil mortes confirmadas pela COVID-19 no início de junho, a pandemia tem vindo a atingir fortemente todas as dimensões do desenvolvimento humano, em todos os países, quase ao mesmo tempo. Governos e sociedades enfrentam escolhas políticas, regulatórias e fiscais sem precedentes, pois agem para salvar vidas e estabelecer um caminho para um futuro sustentável.

As escolhas feitas hoje, se bem feitas, podem ser os pontos de inflexão que transformam nossas sociedades e nosso planeta para melhor.”⁸



Abandono escolar

⁸ Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). *Além da recuperação: Em direção a 2030*, 7 de julho de 2020.

António Guterres, na apresentação do relatório da ONU sobre Políticas de Educação e COVID-19⁹, identificou um conjunto importante de problemas que se estavam a agravar rapidamente a nível mundial. Quando a pandemia chegou, dizia, “mais de 250 milhões de crianças em idade escolar não estavam escolarizadas. Nos países em desenvolvimento, só a quarta parte dos alunos do ensino básico deixavam a escola com competências básicas. Agora enfrentamos uma catástrofe geracional que poderia desperdiçar um potencial humano incalculável, minar décadas de progresso e exacerbar as desigualdades enraizadas. As repercussões que isso terá, entre outras esferas, na nutrição infantil, no matrimónio infantil e na igualdade de género são profundamente preocupantes”. Para os que já estão escolarizados, acrescentou, “apesar das aulas dadas pela rádio, televisão e online, e dos melhores esforços de docentes e progenitores, há muitos alunos aos quais não se chegou”, aumentando assim a **desvinculação e o abandono escolar** de um número ainda não quantificado de crianças e jovens.

Dados de um estudo realizado pelo CNE sobre o primeiro confinamento (março - junho 2020) (no prelo) mostram que, em média, 2% do total de alunos em cada UO não participaram em qualquer das atividades escolar durante o encerramento das escolas¹⁰.

Em Portugal, terminando a escolaridade obrigatória aos 18 anos, ao problema do abandono escolar, acresce o de muitos jovens que, tendo completado, entretanto, 18 anos, não concluíram a certificação previsível e desejável. É necessário conhecer a dimensão do problema e implementar medidas direcionadas especialmente para estes jovens.

⁹ United Nations Policy Brief: Education during COVID-19 and beyond. August 2020. Available at: https://unsdg.un.org/sites/default/files/2020-08/sg_policy_brief_covid-19_and_education_august_2020.pdf

¹⁰ CNE (2021), “Educação em tempo de pandemia |Problemas, respostas e desafios das escolas” (Estudo ainda não publicado). Neste estudo foram auscultados 592 diretores e 4338 professores com funções de coordenação.

Desigualdades estruturais

A crise da COVID-19 recorda também a omnipresença de **desigualdades estruturais** que se agudizaram durante a pandemia, entre países, mas também dentro de cada um dos países, sem exceção. As populações mais vulneráveis, como as pessoas com alguma incapacidade, as refugiadas e as deslocadas, as mais pobres, os jovens e as meninas e raparigas são os que têm mais dificuldade no acesso à educação e, mesmo quando o fazem, frequentemente encontram-se em situações de marginalização, sobretudo devido à estigmatização pelas desigualdades evidenciadas. Muitos veem aqui o momento de reafirmar e converter efetivamente a Escola em oportunidade e fator decisivo de **inclusão**. As crianças que experimentam situações de especial fragilidade — social, familiar, cognitiva — deveriam encontrar na Escola o colo protetor que lhes devolva segurança, confiança em si mesmos e nos outros, sentido de interdependência mútua e horizontes para onde caminhar. O mesmo também refere o Secretário-Geral da ONU, “os alunos com incapacidades, os de comunidades minoritárias ou desfavorecidas, os deslocados e refugiados e aqueles que se encontram em zonas remotas são os que correm maior risco de serem deixados para trás”. Ainda na linha do seu pensamento, mesmo para aqueles que têm acesso à educação por via remota, os bons resultados dependem das suas condições de vida, incluindo a disponibilidade de bens e recursos, como os livros e outro material escolar, a segurança e a habitualidade, mas também a distribuição justa das tarefas domésticas — aqui com claro prejuízo para as meninas e as adolescentes, em comparação com os rapazes das mesmas idades —, que tem efeitos diretos no tempo disponível para estudar e aprender.

Vivemos um momento decisivo para as crianças e os jovens de todo o mundo. Em Portugal estes problemas estão presentes, sobretudo em grupos existentes nas diferentes periferias económicas, sociais e culturais.

Antes da crise pandémica, e segundo o relatório da OCDE (2018), com o título *A Broken Social Elevator? How to Promote Social Mobility*, estimava-se que em Portugal eram necessárias cinco gerações para que uma família conseguisse deixar o estado de pobreza. Também segundo os mesmos indicadores, de entre as pessoas consideradas mais vulneráveis encontravam-se as crianças e os jovens com insucesso

escolar acumulado ou mesmo em risco de abandono escolar. A crise económica provocada pela pandemia arrasta inevitavelmente uma dramática crise social, e o limiar da pobreza estará agora mais perto para um número cada vez maior de agregados familiares. Não podendo a escola responder a todos os desafios emergentes ou exacerbados pelas alterações súbitas do último ano, também é verdade que não pode alhear-se do seu potencial papel de nivelção social, contrariando o chamado efeito do “chão pegajoso”, segundo o qual as crianças e os jovens provenientes de famílias de baixa escolaridade tornar-se-ão pessoas adultas pouco instruídas, com menos recursos económicos e, conseqüentemente, com menos oportunidades positivas de vida.

A desigualdade acentuada para mulheres

Nos inícios de abril de 2020, o fecho das escolas afetava mais de 1600 milhões de estudantes (mais de 91% dos estudantes do mundo inteiro) em 194 países; a meados de julho as escolas permaneciam encerradas em mais de 160 países, afetando mais de 1000 milhões de estudantes¹¹. Pelo menos 40 milhões de crianças de todo o mundo perderam tempo de ensino no seu primeiro ano de educação pré-escolar, um ano fundamental, e os progenitores, especialmente as mulheres, viram-se obrigados a assumir pesadas cargas de cuidados nos seus lares.¹²

As crises económicas tendem a provocar conseqüências mais gravosas para as mulheres do que para os homens, seja ao nível da situação face ao emprego, seja na esfera das atividades inseridas no trabalho não pago, tal como se verificou em Portugal, por exemplo, com o período da Troika (Ferreira & Monteiro, 2015; Ribeiro, Coelho & Ferreira-Valente, 2015). A atual crise provocada pela pandemia “tem características que potenciam esse efeito, ao afetar especialmente setores de atividade que envolvem contacto próximo entre as pessoas, precisamente aqueles em que se concentra o emprego feminino (saúde, proteção social, educação, trabalho doméstico, retalho, comércio, turismo, restauração, estética e bem-estar). Acresce

¹¹ Dados da Unesco consultados em <https://pt.unesco.org/covid19/educationresponse/globalcoalition>

¹² Apresentação do relatório Childcare in a global crisis: the impact of COVID-19 on work and family life, Unicef, 22 de julho 2020, consultado em <https://www.unicef.org/es/comunicados-prensa/debido-covid19-40-millones-ninos-no-han-recibido-educacion-temprana>

que, em situação de retração do rendimento ou dos serviços de apoio, são sobretudo as mulheres que suportam a sobrecarga adicional de trabalho doméstico e familiar e a consequente redução de disponibilidade para dedicação à carreira” (Coelho, 2020)¹³.

Além disso, algumas das profissões mais feminizadas são as de profissionais que se encontram na chamada ‘linha da frente’, como empregadas de limpeza em serviços essenciais (ex: hospitais), cuidadoras formais de pessoas idosas ou de crianças e jovens com deficiência, sendo que muitas destas mulheres, com salários tendencialmente precários, viram a sua situação agravar-se pelo encerramento das creches e outras respostas sociais destinadas a aliviar o seu trabalho diário de cuidado (como os centros de dia para pessoas idosas).

Também a profissão docente não está isenta dos efeitos da feminização, que são explicitados por professoras de várias gerações em idade ativa. Num estudo financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT), no âmbito do programa Gender Research 4 COVID-19 e cujos dados foram recolhidos online junto de 1245 mulheres¹⁴ portuguesas maiores de 18 anos durante o 1º trimestre de 2021, verificou-se que entre o grupo das educadoras e das professoras um dos maiores desafios foi a conciliação do trabalho docente – incluindo a aprendizagem forçada do uso de plataformas digitais - com as responsabilidades de gestão familiar, incluindo tomar conta de filhos menores e de ascendentes dependentes, estando todos confinados muitas vezes em habitações exíguas que serviam, simultaneamente, de espaços profissionais, de prestação informal de cuidados e de convivialidade familiar.

Fragilidades psicoafetivas

Os confinamentos, em grande parte, provocaram e exponenciaram fragilidades psicológicas e afetivas. Em muitos casos, fizeram aumentar os problemas de organização e gestão familiar, nomeadamente a violência doméstica, perda de

¹³ Fonte: Estudo desenvolvido por uma equipa do Centro de Estudos Sociais (CES) da Universidade de Coimbra, liderada por Lina Coelho, com o título “Mulheres e Homens em tempo de pandemia. Trabalho, rendimento, condições de vida”. Mais informação disponível em: <https://ces.uc.pt/pt/investigacao/projetos-de-investigacao/projetos-financiados/mulheres-e-homens-em-tempo-de-pandemia-trabalho>

¹⁴ Idem.

emprego e de rendimentos. A violência cibernética tornou-se mais ameaçadora e presente. A morte de familiares, sobretudo de avós, provocou cortes relacionais abruptos e sem possibilidade de tempo e condições para lutos integrados e acompanhados. O isolamento, a perda de contactos presenciais e físicos com amigos, colegas e familiares, provocou ansiedades, medos, depressões. O contacto diário com mensagens nos media e em outros contextos, sobre doenças, hospitalizações e mortes pode criar uma espécie de dessensibilização sistemática, relativamente à dor e ao sofrimento, que no limite poderá revelar-se patológica, potenciando uma indesejável alienação da realidade. É neste quadro que muitas crianças e jovens regressam à escola e é esta uma das situações que mais inquieta e preocupa professores e direções escolares.

Desigualdade e dificuldade no uso da tecnologia

Outros desafios foram colocados com a necessidade de “deitar mão”, com rapidez e sem aviso prévio, a ferramentas com que professores e alunos não estavam familiarizados, nem dominavam o suficiente para os poder gerir com proveito. Foi o que aconteceu com o recurso à tecnologia para o ensino por via remota de crianças e jovens que utilizavam até então a tecnologia com fins mais recreativos: a repentina migração da atividade docente do modelo presencial ao online — o chamado ensino remoto de emergência (Hodges *et al.*, 2020)¹⁵— evidenciou a existência de grandes desigualdades, entre as quais se destacam as dificuldades de acesso (ter ou não ter acesso a conexão e dispositivos tecnológicos), as de uso (tempo de uso e qualidade do mesmo), as do espaço físico (ter ou não um ambiente sossegado, com materiais adequados e com condições básicas favoráveis à aprendizagem) e as especificamente **escolares** (capacidades e formação do corpo docente, disponibilidade de recursos e adequação de plataformas *online* de apoio ao ensino).

¹⁵ Importa, neste âmbito, fazer uma distinção entre o recurso de emergência a meios tecnológicos para ensinar e aprender através do espaço virtual, que foi o que aconteceu com a situação de pandemia, daquilo a que se chama ensino a distância, que tem na sua base princípios pedagógicos específicos para momentos síncronos e/ou assíncronos de interação, em função dos tempos disponíveis e dos ritmos de aprendizagem, e uma certa conceção de professor/tutor e de aprendiz, que implica por parte deste último maturidade, autorregulação, motivação e autonomia na gestão do processo de ensino-aprendizagem.

As dificuldades de acesso foram talvez as que mais afetaram os alunos. Com a pandemia, as desigualdades dispararam: por falta de equipamentos que permitiam acompanhar as aulas por via remota, por falta de condições no acesso às redes móveis, por falta de apoios adequados a alunos, por desigualdades profundas entre as famílias, em diversos domínios, incluindo, também o da literacia digital. Torna-se, por isso, necessário encontrar respostas reforçadas, a que deverão corresponder recursos igualmente robustecidos nas escolas e de apoio às famílias para recuperar dos défices que hoje são indisfarçáveis, mas que já existiam. Ao agravá-los, a pandemia serviu de lupa, tornando-os mais visíveis: agravou-se a desigualdade de acesso à escola e isso terá como potencial consequência a desigualdade de sucesso.

A emergência do uso da tecnologia trouxe para a ribalta educativa muitos desafios relacionados com o seu uso, por parte das gerações mais novas, mas também daquelas que têm já longa experiência profissional, como profissionais docentes e não docentes e encarregados/as de educação. Estes recursos, no seu uso pessoal, são instrumentos de comunicação, tanto como de isolamento; de pesquisa, como de distração; de participação, mas também de alheamento social; para os jovens, hoje, a conectividade substitui a coletividade, porque é através da conectividade que se produzem comunidades, associações, maneiras de estar juntos que antes não eram possíveis. Os nativos digitais, a forma como pensam, como aprendem, como convivem, são um desafio à educação de hoje¹⁶.

O uso generalizado da tecnologia nas últimas décadas, sobretudo no acesso à informação, fez surgir novos grupos de marginalizados, os infoexcluídos, e novos poderosos *influencers*, os donos dos grandes sistemas e plataformas digitais, os fabricantes e divulgadores de *fake news* — este é também um desafio educativo de formação para uma cidadania responsável e crítica. Mas também evidenciou as potencialidades do seu uso educativo, desde o desenvolvimento da destreza dos alunos na sua utilização — mas não necessariamente do seu uso com autonomia crítica — e do aumento das interações entre vários agentes da comunidade educativa (alunos entre si, entre alunos e professores, entre professores e famílias, etc.), até à

¹⁶ Cf. Michel Serres e o seu pensamento sobre esta nova realidade. Para esta reflexão foi consultada a versão portuguesa (do Brasil) do seu livro *Polegarzinha* (2013).

fácil acessibilidade a uma grande quantidade de conteúdos e a estratégias de trabalho e aprendizagem ativa baseadas na investigação, na modelação e simulação, ou nas aplicações. A tecnologia pode ainda ser utilizada na avaliação, desde que devidamente enquadrada.

O uso da tecnologia digital no ensino carece de conhecimento técnico e de intencionalidade educativa e o uso didático que dela se faz depende da finalidade e do sentido que se dá à Educação nos sistemas educativos. Em Portugal, o *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória* (2018) fornece esse *sentido* nos princípios, visão e valores que enuncia. É preciso investir seriamente na planificação e na criação de recursos e condições, para que a formação docente e a utilização da tecnologia sejam criteriosas e eficazes nas aprendizagens e no ensino.

Avaliação das aprendizagens

Um aspeto importante que, de forma recorrente tem sido referido e cuja importância adquiriu agora nova urgência é o da **avaliação das aprendizagens**. Repensar a avaliação é identificado como uma das principais necessidades de formação e de decisão política. Repensar formas, critérios, instrumentos e momentos; repensar funções, privilegiando o seu carácter formativo dos alunos e aferidor do sistema educativo.

É reiteradamente referido como impeditivo de práticas letivas ativas, de resolução de problemas e projetos, especialmente no ensino secundário, as funções de seriação e acesso ao ensino superior da avaliação externa, que colocam nestes exames um peso e um valor que induzem práticas de treino e memorização em detrimento do desenvolvimento de outras capacidades de maior complexidade cognitiva, paradoxalmente, as mais necessárias no ensino superior e no mercado mais especializado de trabalho¹⁷.

¹⁷ Sobre esta matéria, consultar a Recomendação n.º 6/2000 do CNE sobre “O acesso ao ensino superior e a articulação com o ensino secundário” e publicada no Diário da República n.º 232/2020, Série II de 2020-11-27; disponível em: <https://dre.pt/web/guest/home/-/dre/149839983/details/maximized>

Profissionais nas escolas

Na recomendação nº 4/2020 do CNE¹⁸, sobre a condição dos assistentes e dos técnicos especializados que integram as atividades educativas das escolas, alerta-se para a importância dos “técnicos especializados, nomeadamente psicólogos, técnicos de serviço social e animadores socioculturais, para intervir nas situações de risco (social, psicológico e físico) de crianças e jovens. A concretização de medidas de combate ao insucesso escolar, absentismo, abandono e indisciplina e de promoção de sucesso escolar junto dos alunos mais desfavorecidos, através da implementação de projetos com vista à prevenção e resolução de problemas existentes e emergentes, torna-se imperativa, bem como a sua articulação entre profissionais e entre estes e as famílias e instituições dos diferentes setores da comunidade local (e.g., saúde, justiça). Nestes contextos de maior adversidade, é indubitavelmente necessária a presença de profissionais altamente especializados para ajudar a recuperar e promover o envolvimento dos alunos na vida escolar, a identificação e o sentido de pertença à escola.” O contexto de adversidade mencionado mantém-se com toda a acuidade e pertinência.

No regresso à escola, após praticamente dois anos de interrupção presencial com o reconhecido e consensual impacte na saúde física, psicológica e social das crianças e dos jovens, é crucial providenciar os recursos essenciais para minimizar o prejuízo causado pelo encerramento das escolas. Sendo as questões [do ensino] importantes neste regresso, não deixa de ser relevante que professores e famílias na sua maior parte, conseguiram dar respostas satisfatórias às necessidades e expectativas dos alunos, mas a pobreza das famílias teve e tem um efeito muito relevante e contraproducente não só nas aprendizagens como sobretudo na saúde holística das crianças e dos jovens.

As escolas testemunham que os técnicos especializados (e. g., terapeutas da fala, animação social, informática) são um recurso de enorme valor para o objetivo da

¹⁸ O CNE tem uma recomendação recente que convém ter-se presente neste ponto. Trata-se da Recomendação n.º 4/2020, sobre “A condição dos assistentes e dos técnicos especializados que integram as atividades educativas das escolas” e publicada no Diário da República n.º 207/2020, Série II de 2020-10-23; disponível em: <https://dre.pt/home/-/dre/146202135/details/maximized>

promoção do sucesso e da inclusão, particularmente (mas não só) para as crianças e para os jovens que ficaram mais expostos às consequências nefastas da pandemia. O pessoal especializado e operacional tem hoje, nas escolas, um papel ainda mais relevante para apoiar a resolução de casos e para acompanhar os alunos. Se, com a globalização da escola sempre foi assim, agora com o surgimento e agravamento de situações de risco para as aprendizagens e para a saúde dos alunos, mais importa que a escola tenha os profissionais necessários, com habilitação e capacidade técnica, equipas multidisciplinares, para ajudar a (re)integrar e a incluir as crianças, nalguns casos para evitar que desistam do seu percurso educativo.

Houve já muitas experiências no âmbito dos programas da promoção do sucesso com intervenções interessantes e que no atual momento seria de recuperar e ampliar. Também sabemos que as crianças e os jovens têm ideias e conceções distintas sobre a escola que os faz desfocarem-se e desinteressarem-se do que acontece dentro da escola, em muitos casos originando mesmo situações de conflito entre pares e com os profissionais.

Nesta dimensão poderá ser marcante ter uma linguagem diferente na coadjuvação, além da linguagem escolar (que não cativa estas crianças na escola), por exemplo profissionais da área das artes, respeitando os contextos territoriais e a autonomia das escolas, bem como a mobilização e o reforço das equipas multidisciplinares, trazendo para a escola recursos especializados (psicólogos, assistentes sociais, animadores culturais, licenciados em Ciências da Educação) com outras visões além da pedagógica e que, no âmbito de um trabalho interdisciplinar, ajudem a promover um trabalho de responsabilização e compromisso dos alunos e de implicação das famílias.

Autonomia das escolas, lideranças e participação

Nesta dinâmica e envolvimento são fundamentais o enraizamento e a assunção da autonomia das escolas. Cada escola, cada agrupamento, deve, pois, no âmbito desta autonomia, tomar as decisões organizativas, pedagógicas, relacionais que melhor respondam às características, necessidades e possibilidades dos seus alunos, às suas características culturais e territoriais. Esta autonomia deve considerar a necessidade

da **flexibilização**, não só do currículo, mas também de elementos organizativos como o calendário escolar, as turmas e os horários, por exemplo.

Uma autonomia com estes requisitos exige **direções** capazes. Capazes de uma **gestão** que crie segurança e harmonia; de uma **comunicação** clara e eficaz na construção de significados partilhados *ad intra* e na criação de uma rede comunitária *ad extra*; de **liderança** participativa, subsidiária e promotora de diálogo e construção de consensos; de uma **visão estratégica** que, perante a **visão** e valores da escola, elabore colaborativamente, articule e gira um plano **estratégico** que, com ousadia e criatividade, mas com todos, impulsione sempre o passo seguinte.

Escola e Famílias

Na relação e no envolvimento da escola com as famílias, importa atender e complementar a dimensão das aprendizagens com a do bem-estar emocional. Não se deve cair na tentação de pensar que alguma melhoria na comunicação se vai processar com a tecnologia, pois sabe-se que não é esse o principal fator para mobilizar as famílias na necessária aproximação às escolas.

Com o ensino remoto de emergência verificou-se “entrada” das famílias no processo de aprendizagem, que sendo interessante na perspectiva da relação, foi também algo intrusiva e prejudicou o desenvolvimento da autonomia das crianças e dos adolescentes. Além disso o encerramento das escolas impediu que as crianças e os jovens interagissem com outros que não a família.

Ainda assim, alguns relatos mostram mesmo que famílias e professores ficaram a conhecer melhor os seus filhos e os seus alunos, verificando-se uma evolução favorável da perceção da escola e do seu funcionamento, famílias que ficaram a conhecer melhor o processo escolar dos seus filhos, e da importância da família no acompanhamento do processo de aprendizagem, professores que ficaram a conhecer melhor os contextos familiares dos seus alunos.

A relevância do papel sociocomunitário da escola foi uma das maiores descobertas que a sociedade portuguesa fez durante a pandemia, as comunidades, pelas experiências vividas, consolidaram o seu reconhecimento do *status* e da missão da

Escola. Por isso, a Escola está em posição reforçada de influenciar e coordenar estratégias de intervenção.

Mais do que nunca, neste momento de regresso é importante envolver, escutar e dialogar. No regresso à escola e no futuro, o mais importante será ouvir os alunos e as suas famílias, conversar com eles, cuidar do bem-estar, da saúde mental e da socialização. Importa, portanto, trabalhar para o desenvolvimento da cidadania. Neste diálogo, é importante considerar e incentivar a cooperação com as organizações legítimas de representatividade parental.

As escolas que têm alunos de meios mais desfavorecidos, devem no início do próximo ano letivo ter os planos orientados para recuperar a ligação destes com a escola, inovando e recriando atividades transversais que ajudem a reconstruir um novo alicerce sociocomunitário, com a colaboração direta de entidades locais.

Escola e Comunidade

Para uma interação harmoniosa e de cooperação entre a comunidade e a escola, pretende-se uma intervenção não disruptiva, feitas no tempo certo, com possibilidade de reformular e sempre com primazia ao equilíbrio nas escolas. A inclusão de parceiros da comunidade envolvente à escola, se feita com ponderação e respeito, é um fator de enriquecimento e de sucesso para apoiar na missão da escola e muito com as crianças e jovens mais vulneráveis. Por exemplo, a intervenção de adultos com conhecimento nas áreas das artes ou outras, que podem ajudar a introduzir uma linguagem diferente da linguagem escolar e um relacionamento diferente que promovam o interesse e a motivação.

As autarquias são fundamentais na garantia das condições necessárias ao desenvolvimento dos projetos educativos e escolares. Importa por isso regulamentar o funcionamento e o poder de decisão dos conselhos municipais da educação para que sejam organismos impulsionadores do desenvolvimento educativo local e das respostas que as comunidades anseiam, bem como catalisadores de cooperação na ação dos diferentes intervenientes na educação da comunidade.

Nesta altura impõe-se-nos enquanto sociedade e comunidades, pensar e agir para conseguirmos as condições justas na recuperação dos mais desfavorecidos e na luta

contra a pobreza, que tanto se agravou e afetou os objetivos educativos das comunidades.

Os territórios são diferentes e exigem políticas diferenciadas com o envolvimento de todos os parceiros para o desenvolvimento de projetos a nível local e que sejam liderados com a escola.

É preciso olhar também para as regiões menos populacionais, nomeadamente o interior, que vivem o problema de não existir correspondência entre a oferta e as expectativas dos jovens e cujo capital aprendido e a possibilidade de encontrar emprego na região é muitas vezes inconciliável. Uma vez mais as autarquias são importantes no suporte das equipas multidisciplinares e nos recursos necessários, desde logo quanto à mobilidade, nas infraestruturas adequadas e na contratação de técnicos especializados.¹⁹

Atuar hoje para garantir um amanhã melhor

No discurso já referido, dizia António Guterres que “temos uma oportunidade geracional de reimaginar a educação e o ensino” e que “devemos tomar medidas audazes agora, para criar sistemas educativos de qualidade, inclusivos e resilientes, adequados ao futuro”. Uma visão humanista da escola é um dos alicerces do *Perfil dos Alunos à saída da escolaridade obrigatória* (2018), aliando a centralidade da pessoa e da dignidade humana, à importância do saber e do fomento do gosto pela aprendizagem, numa perspetiva coextensiva à duração da vida.

As decisões que se tomem neste momento no contexto da doença COVID-19 poderão ter consequências a longo prazo para os futuros da educação. Responsáveis pela formulação de políticas, educadores, comunidades devem tomar agora decisões importantes sustentadas em princípios e visões compartilhados de futuros comuns desejáveis. A COVID-19 pôs em evidência desigualdades e vulnerabilidades, mas também fez surgir um potencial e engenho humanos extraordinários. Vive-se um

¹⁹ Veja-se, sobre esta temática, a Recomendação n.º 1/2019 sobre *Transferência de competências para as autarquias locais e entidades intermunicipais*, Diário da República n.º 21, Série II, de 30 de janeiro de 2019, disponível em https://www.cnedu.pt/content/deliberacoes/recomendacoes/Recomendacao-DR_1_2019.pdf

momento em que são necessários pragmatismo e ações rápidas, mas em que, mais do que nunca, não se pode prescindir da reflexão partilhada. Tampouco se pode atuar sem princípios e sem sentido. As decisões devem basear-se numa visão humanista da educação e do desenvolvimento. No marco dos direitos humanos há que ter presente um tão fundamental como é o **direito à educação**, como marca a agenda 2030 no seu objetivo 4 advogando o direito a uma *educação de qualidade*, que seja de acesso livre, inclusiva e equitativa e que garanta a todas as crianças um desenvolvimento de qualidade na primeira infância, promova oportunidades de aprendizagem permanente para todos e incremente o contingente de professores qualificados.

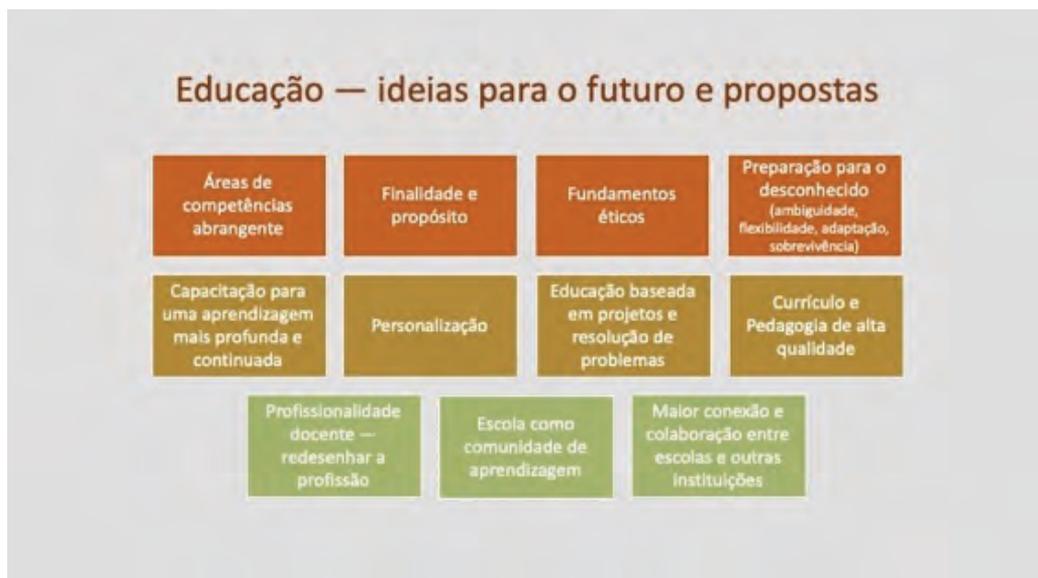
Trata-se, por isso, de **pensar a longo prazo, atuar no imediato e programar o médio prazo.**

Construir sobre o que está a funcionar e, simultaneamente, explorar novas perspetivas que tornem possível uma mais eficaz educação nas escolas e universidades. O trabalho dos decisores e líderes educativos não é ter todas as respostas, mas saber formular as perguntas adequadas que indiquem quais são os desafios estratégicos que a educação do futuro enfrenta: “Como reinventar a educação para um mundo complexo, incerto e de mudanças aceleradas? Que conhecimento, capacidades, atitudes e valores terão os estudantes de hoje para prosperar e dar forma ao seu futuro? Que formação necessitam os professores para passar de uma docência presencial a uma virtual ou híbrida? Como podem os sistemas de educação desenvolver estes conhecimentos, capacidades, atitudes e valores de maneira efetiva?”²⁰ Quais são as necessidades das instituições educativas para saber responder a situações como as que estamos a viver na atualidade? O que vale a pena aprender num mundo em mudança acelerada, dilemático e desigual? Estas ou outras questões similares estão cada vez mais a ser colocadas por quantos trabalham em educação, em todos os lugares do mundo.

O esquema a seguir apresentado, retirado de Fernando Reimers (op. cit.), pode resumir algumas das principais ideias que foram sendo elaboradas e maturadas ao longo deste processo e que passam pelos fundamentos e finalidades da Educação,

²⁰ José Cabrera em *Calmar la Educación, palabras para la acción* (#CalmarEDU), Asociación Educación Abierta, 2018.

pela qualidade do currículo e das práticas letivas e por uma visão abrangente de escola, com professores/as preparados/as para esta nova realidade e com uma rede alargada de colaborações entre escolas e outras instituições locais.



O diagnóstico necessário

Não haverá certamente medidas de “tamanho-único”, que sejam igualmente eficazes para problemas semelhantes, mas que envolvam crianças e jovens com características diferentes. É, por isso, fundamental que se faça um diagnóstico através da escola, mas que chegue aos alunos e às famílias, e que convoque todas as partes no desenho e implementação das respostas realistas e sustentáveis.

Referências:

Bouville, Mathiew (2008). On enrolling more female students in science and Engineering. *Science and Engineering Ethics* (14), 279-290.

Cabrera, José (2018). *La Educación da sentido y propósito a nuestras vidas*, in Calmar la Educación, palabras para la acción. Asociación Educación Abierta.

CNE (2019), Recomendação n.º 1/2019 sobre “Transferência de competências para as autarquias locais e entidades intermunicipais”, Diário da República n.º 21, Série II, de 30 de janeiro de 2019.

CNE (2020), Recomendação n.º 4/2000 sobre “A condição dos assistentes e dos técnicos especializados que integram as atividades educativas das escolas”. Diário da República n.º 207/2020, Série II de 2020-10-23.

CNE (2020), Recomendação n.º 6/2000 sobre “O acesso ao ensino superior e a articulação com o ensino secundário”. Diário da República n.º 232/2020, Série II de 2020-11-27.

CNE (2021), Relatório técnico (março 2021) e Recomendação (junho 2021) sobre” A voz das crianças e dos jovens na educação” (ainda não publicados)

CNE (2021), “Educação em tempo de pandemia |Problemas, respostas e desafios das escolas” (Estudo ainda não publicado).

Coelho (2020), Estudo desenvolvido por uma equipa do Centro de Estudos Sociais (CES) da Universidade de Coimbra, liderada por Lina Coelho, com o título “Mulheres e Homens em tempo de pandemia. Trabalho, rendimento, condições de vida”. Projeto financiado pela FCT no âmbito do programa *Gender Research 4 COVID 19*.

Conselho da Europa (2016). *Competências para uma cultura da Democracia. Viver juntos em igualdade em sociedades democráticas culturalmente diversas*. Estrasburgo: Council of Europe Publishing.

Council of Europe (2016). *Competences for democratic culture: living together as equals in culturally diverse democratic societies*. Strasbourg: Council of Europe Publishing. Available at: www.coe.int/en/web/education/competences-for-democratic-culture

Dias-Trindade, Sara, Correia, Joana D., & Henriques, Susana (2020). Ensino remoto emergencial na educação básica brasileira e portuguesa: a perspetiva dos docentes. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 13(32), 1-23. doi:

<https://doi.org/10.20952/revtee.v13i32.14426>

Fernandes, Domingos *et al.* (2020). *Para uma Avaliação Pedagógica: Dinâmicas e Processos de Formação no Projeto MAIA (2019-2020)*. Lisboa: Ministério da Educação e Direção-Geral da Educação (DGE).

Ferreira, V. & Monteiro, R. (2015). Austeridade, emprego e regime de bem-estar social em Portugal: em processo de refamiliarização? *ex aequo*, 32, 49-67

Fichas temáticas sobre a União Europeia. Disponível em:

<https://www.europarl.europa.eu/factsheets/pt/sheet/7/o-principio-da-subsidiariedade>

Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Torrey, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. Retrieved from <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teachingand-online-learning>

Menezes Junior, Pedro V. (2020). *A Educação nos Tempos da Peste: uma análise sobre a representação da educação nos media na primeira vaga da pandemia*. Tese de Mestrado em Ciências da Educação (não publicada), apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (Orientação de Norberto Ribeiro e Isabel Menezes)

OECD (2018). *A Broken Social Elevator? How to Promote Social Mobility. Overview and Main Findings*. Paris: OECD.

Prensky, M. (2001). *Digital natives, digital immigrants*. *On the Horizon*, 9(5). DOI: <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>

ONU (2015). Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. Disponível em:

<https://unric.org/pt/objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel>

PNUD (2020) Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. Além da recuperação: Em direção a 2030.

Reis, A. B., Lima, G., Nunes, L. C., Freitas, P., & Alves, T. (2020). *Ensino a Distância: Questionário a Professores - 8 de abril de 2020*. Retrieved from <https://kc-economics-of-education.github.io/ensino-distancia-resultados/>

Reimers, Fernando M. (2021). Digital transformation and the future of education. High-level ministerial meeting *One year into COVID: Prioritizing education recovery to avoid a generational catastrophe*.

Ribeiro, R., Coelho, L., & Ferreira-Valente, A. (2015). Unemployment and gender equality within the family in Portugal, *ex aequo*, 32, 69-85.

Serres, Michel (2013). *Polegarzinha*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

Torres, A., Teixeira, A., Pais, Sofia, Menezes, Isabel, & Ferreira, Pedro D. (2021). Teachers in times of emergency remote teaching: a focus on teaching and relationships. *Educação, Sociedade e Culturas* (in press).

UN (2020). Policy Brief: Education during COVID-19 and beyond. Available at: <https://unsdg.un.org/resources/policy-brief-education-during-covid-19-and-beyond>

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Personalidades ouvidas na preparação destes documentos

Joaquim AZEVEDO Especialista

Adelino CALADO Projeto SINTRA+

Ariana COSME Especialista

Pedro CUNHA Especialista – Fundação Calouste Gulbenkian

Sofia GONÇALVES Professora e Diretora Pedagógica do ensino básico (1.º ciclo)

José Eduardo LEMOS Presidente do Conselho das Escolas

Deolinda Seno LUÍS Autarquia (Vereadora da Educação e Cultura, CM Odemira)

Isabel MENEZES Especialista

Sónia MOREIRA Professora (Prémio professor do ano; Projeto CoopERA)

Rodrigo QUEIROZ e MELO Associação de Estabelecimentos de Ensino Particular e Cooperativo (AEEP)

José VERDASCA Programa Mais Sucesso

RELATÓRIO TÉCNICO
A VOZ DAS CRIANÇAS E DOS JOVENS NA EDUCAÇÃO
março de 2021

RELATÓRIO TÉCNICO

A VOZ DAS CRIANÇAS E DOS JOVENS NA EDUCAÇÃO

Ana Rodrigues, Carmo Gregório, Conceição Gonçalves¹

Introdução

O presente relatório parte dos diferentes sentidos que se podem associar à “voz” para delimitar o âmbito da abordagem da palavra das crianças e dos jovens em educação.

Partindo do geral para o particular, começa por percorrer um conjunto de publicações internacionais que abordam a centralidade da voz em diferentes contextos: nas políticas educativas, na prática pedagógica e nos espaços de representatividade.

No capítulo seguinte, descrevem-se práticas, projetos e organizações em que a voz das crianças e dos jovens é considerada nos contextos educativos: da pedagogia, das estruturas escolares ou da comunidade.

Referem-se depois os Pareceres e Recomendações emitidos pelo CNE que sustentam a adoção de medidas destinadas a promover a participação de crianças e jovens, quer nos ensinos básico e secundário, quer no ensino superior.

Por fim, apresenta-se uma síntese das opiniões de um conjunto de entidades que foram convidadas a expressar-se sobre a temática em apreço, no âmbito da Recomendação sobre “A voz das crianças e dos jovens na Educação”.

Definições e delimitação da abordagem da voz

Voz. Ter voz. O que cabe na palavra voz em “a Voz das crianças e dos jovens na educação”, ou “a voz dos alunos”. As significações de voz no discurso são variadas. No contexto de “a voz das crianças e dos jovens” uma das conotações utilizadas é a possibilidade, o direito a falar, a manifestar-se, i.e., de poder usar a voz. Outra conotação é o poder de influenciar as decisões; ou seja, a voz atendida, ouvida. A voz pode também ser o que se afirma, o conteúdo da fala.

¹ Membros da Assessoria Técnico-Científica do Conselho Nacional de Educação

Thomson (2011) define a voz das crianças e dos jovens, enquanto alunos, como direito, acesso à decisão e participação ativa:

'student voice' [is] the right for learners to express opinions, access people who influence decisions and exercise active participation in educational decision-making process.

Lundy (2007, citado por Bron & van der Laan, 2019) estabelece quatro aspetos da voz dos alunos por referência ao artigo 12º da Convenção dos Direitos da Criança, que ajudam a delimitar o conceito, e ao mesmo tempo reforçam a multiplicidade da sua significação:

- . *Space: children must be given the opportunity to express a view;*
- . *Voice: children must be facilitated to express their views;*
- . *Audience: the view must be listened to;*
- . *Influence: the view must be acted upon, as appropriate.*

A “Voz do aluno” também identifica uma forma de pensar que evidencia o reposicionamento na educação, na investigação educacional ou nas reformas educativas (Cook-Sather, 2006, p. 383; citado por Bron & van der Laan, 2019):

'student voice' is internationally used to indicate a way of thinking that strives to repositioning students in educational research and reform. The way of thinking is premised on the following convictions: young people have unique perspectives on learning, teaching and schooling, that their insights warrant not only the attention but also the responses of adults: and that they should be afforded opportunities to actively shape their education.

Assim, a voz das crianças e dos jovens na educação, no âmbito deste relatório, é observada tendo em conta as conotações seguintes:

Direito que as crianças e os jovens têm de usar a sua voz – direitos decretados, possibilidades formais e não formais de usar a voz;

Impacto da voz das crianças e dos jovens – audiência que oiça as suas perspetivas, retorno (*feedback*) e efeitos das suas perspetivas na decisão;

Conteúdo da voz das crianças e dos jovens – o que dizem, sobre o que falam.

Direito

O reconhecimento de que as crianças devem ser ouvidas é um dos direitos assegurados pela Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança, adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em 20 de novembro de 1989, e ratificada pelo Estado Português, em 21 de setembro de 1990. O seu artigo 12º afirma que uma das prerrogativas das crianças é exprimir livremente a sua opinião sobre as questões que as afetam e de ver essa opinião ser tomada em consideração. Deste modo, a Convenção releva a participação como um dos princípios orientadores e reconhece o papel que as crianças podem ter na tomada de decisões que lhes dizem respeito, na partilha de opiniões e na participação enquanto cidadãos e agentes de mudança (UNICEF, 2017). Atualmente, ouvir as crianças não é, portanto, uma concessão extraordinária, mas sim o atendimento de um direito (Cruz & Martins, 2017).

Impacto

O impacto da voz das crianças e dos jovens em educação é dado pela extensão em que esta é escutada e tida em consideração, nomeadamente, nas decisões que são tomadas. Ouvir a voz das crianças e dos jovens, no caso dito como “ouvir a voz dos alunos”, pode ser entendido no plano individual ou grupal. No primeiro, refere-se ao facto de um professor ouvir o seu aluno; no segundo, refere-se à medida da atenção dada pelo sistema (escolar ou educativo) como um todo à mensagem veiculada pela população dos alunos, sobre qualidade, interesses e métodos (OECD, 2006). Em qualquer dos planos, o que está em causa é o efeito que a voz tem, ou pode ter, no nível da pedagogia, da representatividade ou do sistema educativo (Cf. secção 3 do presente relatório).

O impacto da voz dos alunos remete ainda para o seu empoderamento. As crianças e os jovens, tal como os adultos, de um modo geral sentem-se mais motivados para fazer uma coisa ou envolver-se numa atividade se sentirem que têm voz (Holcar Brunauer, 2019). Este é um sentimento de poder: o ter voz permite-lhes influenciar o resultado.

Na aprendizagem, o empoderamento também pode ser um instrumento de sucesso, porquanto a investigação tem mostrado inúmeros exemplos de que quanto mais os

docentes dão aos seus alunos a possibilidade de escolher, o controlo, desafios, oportunidades de colaboração, mais provável é conseguirem que a motivação e o empenho das crianças e dos jovens aumente (Toshalis & Nakkula, 2012).

Poder significa ainda responsabilidade. Responsabilidade ao tomar o processo de aprendizagem nas próprias mãos; e ao intervir em espaços de representatividade em nome de outros.

Conteúdo

As crianças e os jovens usam a voz na educação para expressar a sua visão sobre o que aprendem, o que gostariam de aprender, como aprendem melhor e como os seus professores os ensinam. Falam, portanto, da sua aprendizagem, referindo-se ao currículo e às metodologias de ensino.

Falam também sobre o funcionamento das instituições de educação e ensino. Sobre como estas satisfazem, respeitam ou contemplam as suas necessidades. Apresentam propostas que melhorem o funcionamento dessas instituições.

Falam do seu bem-estar, pedem ajuda. Protestam e contestam. Propõem.

Argumentos, limitações e dificuldades da voz

Os argumentos favoráveis a que as crianças e os jovens tenham voz são de natureza diversa (Bron & van der Laan, 2019):

- *Normativos* – as crianças e os jovens têm direito a ter voz em assuntos que lhes dizem respeito.
- *Do desenvolvimento* – as crianças e os jovens estão preparados, do ponto de vista do seu desenvolvimento, para participar, até porque frequentemente assumem mais responsabilidades e têm maior autonomia fora da escola do que as que lhes são permitidas na escola.
- *Políticos* – incentivar os alunos a participar na sua educação altera o paradigma do poder, porque proporciona oportunidades de falar às vozes que são frequentemente marginalizadas e de escutar e ouvir aqueles que detêm habitualmente posições de poder.

- *Educativos* – a participação em processos de negociação e de decisão tem benefícios educativos, porquanto contribui para o desenvolvimento da cidadania e das competências do século XXI.
- *Da relevância* – envolver os alunos na sua educação aumenta a relevância dessa educação para os próprios.

Limitações à voz das crianças e dos jovens, no caso enquanto alunos. Uma é a restrição dos conteúdos sobre os quais lhes é concedido expressarem-se, outra é o formato de participação assentar na representatividade e a terceira é a falta de *feedback*:

The first is that students are only allowed to influence rather safe issues such as school decorations, lunch choices or school outings.

The second is that voice is limited to a form of 'representation' where a few engaged students are invited to participate and are regarded as speaking the voice of all students. In this situation, critical voices or marginalized students can be left out.

A third limitation is the risk of tokenism (see tool participation ladder): students are not really listened to in the sense that something will be done with their input or suggestions or no clear feedback of what is being done with the student voice is given. (Bron & van der Laan, 2019).

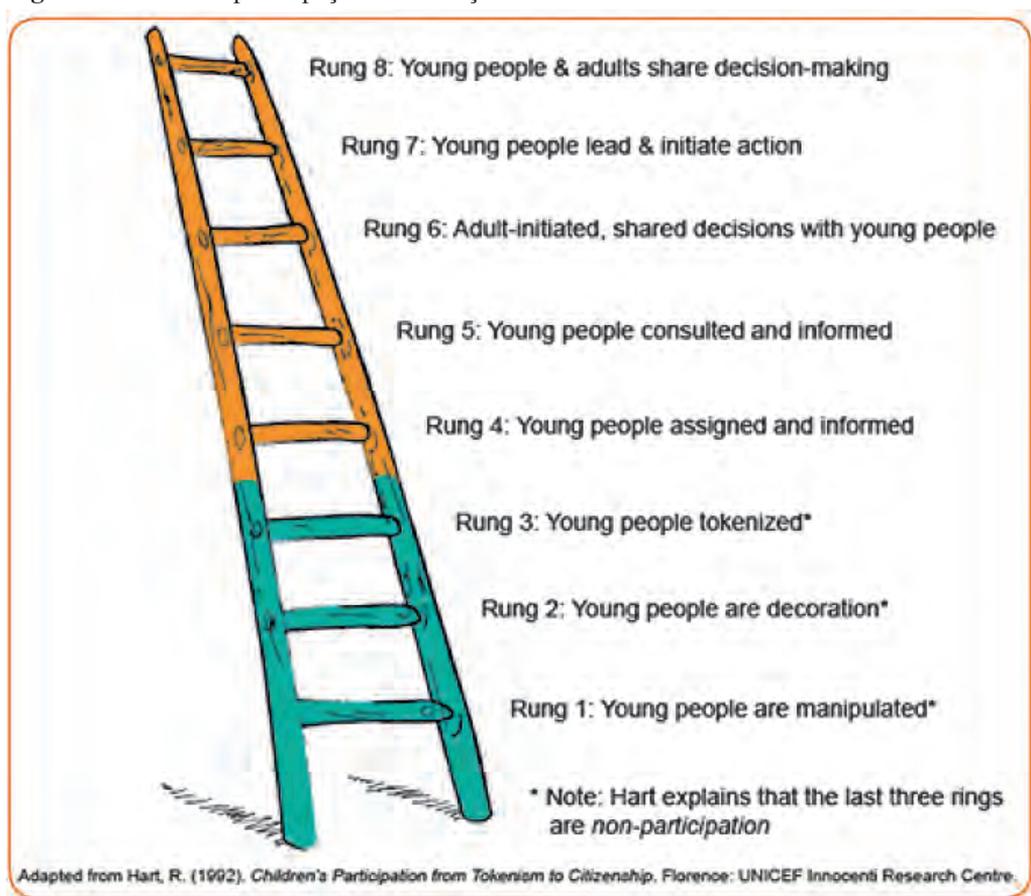
O direito das crianças e dos jovens à voz é por vezes cerceado por dificuldades que, normalmente, compete ao adulto superar para ouvir as crianças. Um aspeto é o da flexibilidade para escutar e acolher as diferentes formas de linguagem e narrativas das crianças (Cf. Campos-Ramos & Barbato, 2014), mas outras dificuldades se colocam à manifestação e consideração da voz das crianças (Cruz & Martins, 2017):

- lidar com uma relação entre sujeitos que ocupam posições desiguais;
- superar o adulto-centrismo dominante;
- proporcionar a expressão das crianças através das suas múltiplas linguagens;
- considerar com o necessário respeito a autonomia das crianças e as decorrências da sua situação legal de dependência dos seus responsáveis;
- estabelecer relações de confiança que permitam às crianças fazer pedidos e esclarecimentos e expressar desejos, inclusive o de interromper a sua participação na pesquisa.

Usar a voz

A participação como uso da voz. A escada de participação criada por Hart (1992) é frequentemente utilizada para indicar níveis de participação na decisão por parte das crianças. A escala começa com um envolvimento e influência mínimos na decisão e vai subindo no sentido de um maior envolvimento das crianças. São oito níveis em que os três primeiros são de “não participação” (a verde) e o último corresponde à partilha da decisão entre criança e adulto (Cf. Figura 1).

Figura 1. Escada de participação das crianças na decisão Hart



(representação adaptada a partir de Bron & van der Laan, 2019)

A escada pode ajudar a compreender o nível de envolvimento das crianças, por exemplo, nas decisões sobre o currículo, na seleção das atividades, ou na realização de um projeto.

1. **Manipulação:** este conceito descreve situações onde as crianças não entendem os problemas que surgem, mas são treinadas por adultos para participar num projeto.

2. **Decoração:** esta noção aplica-se às ocasiões frequentes em que as crianças recebem *T-shirts* durante uma manifestação por uma certa causa; as crianças cantam e dançam, mas têm uma ideia muito vaga do que se passa e não participam na organização da manifestação.

3. **Política de pura forma:** quando as crianças parecem ter voz, mas na verdade têm pouca ou nenhuma escolha sobre o que fazer ou como participar (*Tokenismo*). Esta noção descreve situações em que as crianças aparentemente têm a palavra, mas na verdade não puderam escolher o assunto do debate ou o modo de comunicação e onde têm apenas uma oportunidade limitada, quando existe, para expressar as suas opiniões.

4. **Designadas, mas informadas:** é aqui que as crianças recebem uma função específica e são informadas sobre como e por que são envolvidas. Este degrau da escada pode ser personificado por comités de jovens da comunidade. Neste nível, as crianças entendem os objetivos do projeto em que estão a participar. Elas desempenham um papel real (e não decorativo).

5. **Consultadas e informadas:** o projeto é elaborado e liderado por adultos, mas as crianças entendem o processo e as suas opiniões são levadas a sério. Esse degrau da escada pode ser incorporado por conselhos consultivos de jovens.

6. **Projeto iniciado por adultos, decisões tomadas de acordo com as crianças:** como o título sugere, o projeto é iniciado por adultos, mas as decisões são tomadas com consulta das crianças. Embora a maioria dos projetos comunitários se destine a ser compartilhada por todos, eles devem, no entanto, ao chegar à população em geral, dar atenção especial aos jovens, aos idosos e àqueles que são suscetíveis de serem excluídos por causa de suas necessidades especiais ou incapacidade.

7. Projetos iniciados e dirigidos por crianças: esta etapa é quando as crianças ou os jovens iniciam e dirigem um projeto ou programa. Os adultos estão envolvidos apenas num papel de apoio. Este degrau da escada pode ser personificado pelo ativismo liderado por jovens.

8. Projeto iniciado por crianças, decisões tomadas com os adultos: isto acontece quando projetos ou programas são iniciados por crianças ou jovens e a tomada de decisão é compartilhada entre estes e os adultos. Esses projetos capacitam as crianças e os jovens e, ao mesmo tempo, permitem que eles aprendam com a experiência de vida e os conhecimentos dos adultos. Este degrau da escada pode ser incorporado por parcerias de jovens / adultos.

Aprender a usar a voz

As competências da comunicação, o domínio da intencionalidade do discurso ou da argumentação podem facilitar o uso da voz e valorizar o seu conteúdo. Nos ensinamentos básico e secundário, são várias as áreas disciplinares e disciplinas que consideram a formulação de opinião com base em critérios fundamentados, a intervenção em debates ou o diálogo argumentativo como aprendizagens essenciais. Intenção e oportunidade para as crianças e os jovens aprenderem a usar a voz fazem parte, portanto, do currículo nacional. No anexo 1, destacam-se algumas das referências mais pertinentes dos documentos que estabelecem as aprendizagens essenciais.

A voz nas publicações internacionais

A voz das crianças e dos jovens na educação é mencionada nas publicações internacionais no âmbito de três contextos abrangentes. Um é o da definição das políticas educativas, ou mais precisamente da consideração da voz das crianças e dos jovens nessas políticas, que está refletida, sobretudo, nas agendas governativas ou nas agendas de organizações internacionais que se debruçam sobre a educação, como a OCDE, a UNESCO. O outro contexto igualmente abrangente é o da investigação sobre pedagogia, em que a voz é analisada como instrumento da aprendizagem. Um terceiro contexto é o dos espaços de representatividade, em que a voz das crianças e dos jovens é vista como forma de exercício da cidadania e de participação democrática.

Um quarto contexto é o dos métodos de investigação e, nesse caso, a voz das crianças e dos jovens é analisada enquanto fonte de informação na investigação, sendo apreciada quanto às suas potencialidades e limitações (Rosado & Campelo, 2011; Campos-Ramos & Barbato, 2014; Cruz & Martins, 2017; Draghici & Garnier, 2020). Neste relatório consideram-se os três primeiros contextos referidos.

No contexto das políticas educativas – a importância atribuída à voz

A importância dada à voz das crianças e dos jovens enquanto alunos, antes do final da primeira década do século XXI, configurou o rumo das políticas seguidas em alguns sistemas educativos, mas as oportunidades de os alunos manifestarem a sua voz eram limitadas e variáveis conforme os sistemas educativos e a cultura de participação dos próprios países (Cf. Miliband, 2006; OCDE, 2006). Uma década depois, a importância da voz dos alunos manifesta-se nas políticas que têm por intenção garantir que a voz dos alunos é ouvida na sala de aula e não só (cf. Daly *et al.*, 2019; Gamlem & Blikstad-Balas, 2019; Watson & Morgan, 2019; Brooman *et al.*, 2015); que é ouvida na construção de quadros de referência que ajudam os professores a sustentar a participação dos alunos e a criar ambientes de aprendizagem baseados no diálogo, no intercâmbio pedagógico.

A agenda da personalização da aprendizagem tem como fundamento a voz, a par da escolha (Cf., Miliband, 2006; *Choice and voice in personalising learning*). A voz dos alunos, ouvida e usada para direcionar a melhoria da organização escolar (“*a school ethos focused on student needs*”); a voz como compromisso com a consecução de objetivos elevados; ou a voz como expressão de uma escolha, seja a do percurso escolar ou a da escola; todas estas são valências dadas à voz dos alunos na perspetiva da personalização da aprendizagem. Essa voz pode ainda ser importante para moldar a oferta, tanto como um meio de envolver os alunos na sua própria aprendizagem (co-produtores de educação), quanto como um meio para desenvolver as suas capacidades, utilizando a sua voz para ajudar a criar ofertas alternativas.

Ainda no contexto das políticas educativas, *What do students say?* é o centro de uma publicação (OCDE, 2006) que recorre à voz dos alunos, nos países da OCDE, para compreender as suas perceções e expectativas sobre a escolarização (educação básica e secundária), e também para perceber em que medida os jovens têm oportunidade de

usar a voz a propósito da sua educação. A conclusão é a de que essas oportunidades são parcas e nem sempre eficazes:

The opportunities for students to exercise their voice are in general limited and not always seen as effective. Students tend to regard being listened to and engaged in their lessons as the more important aspect of voice. (OECD, 2006)

A intenção do estudo era ver em que medida os alunos têm voz para expressar as suas exigências no âmbito do processo educativo, e nesse sentido, adianta uma revisão da literatura, discutindo a percepção geral de “ter voz”, mas também as oportunidades formais específicas para expressar a voz. Dessa discussão são destacadas três conclusões (OECD, 2006):

- Os alunos não são muito exigentes quanto a terem mais voz; podem até ser considerados surpreendentemente complacentes. Assim sendo, tendencialmente, as suas reivindicações não são irrealistas, como poderiam ser se ameaçassem a natureza das instituições ou se fossem impossíveis de conceder.
- Embora as evidências do estudo não sustentem uma comparação rigorosa, os sistemas escolares parecem divergir quanto ao grau de prontidão para ouvir os alunos. Esta é uma questão de cultura geral dos sistemas escolares que é muito difícil de mudar rapidamente, tanto mais quanto diz respeito às práticas individualizadas das escolas e à sala de aula.
- Aceitando que o cerne da aprendizagem é o intercâmbio, e não a transmissão, é difícil concluir que os alunos estão realmente envolvidos na sua escolarização se não forem ouvidos.

De uma leitura mais aprofundada do estudo, ressalva-se ainda os seguintes aspetos (OECD, 2006):

The opportunities for students to raise their voice are limited in almost all countries and where these opportunities exist they are not always seen as effective but depend on the commitment of the teachers, which differs widely.

When asked, many students do not wish to have a say over curriculum or the bigger issues of school policy but instead want a school culture where they are respected and they are listened to on issues that very directly concern them. Rather than demanding greater choice they demand a more engaging education, which involves them more in whatever they are learning.

A publicação *Student Voice in Education. CIDREE Yearbook 2019* (Holcar Brunauer, 2019) – é inteiramente dedicada à voz dos alunos na educação. Apresenta uma variedade de exemplos europeus de boas práticas em que é dada voz aos alunos e em que os alunos são escutados. Nuns casos, a propósito da organização de eventos escolares ou na constituição de equipas de mediação entre pares; noutros no contexto da aprendizagem formal e da avaliação. Lançado em 2019, o livro é apresentado como um argumento a favor da voz dos alunos na educação.

Os artigos distribuem-se por três níveis de consideração da voz dos alunos: o da pedagogia, o dos espaços de representação e o do sistema educativo. Destacam-se a seguir as experiências de alguns países referentes a este último nível, e que se enquadram no contexto das políticas educativas.

Irlanda

A intenção política de assegurar que a voz dos alunos é central e clara, reflete-se numa alteração curricular que enfatiza a voz do aluno no processo de aprendizagem, no entanto, esta mudança implica uma alteração significativa das práticas dos docentes, que se perspetiva conseguir em contextos colaborativos de formação profissional:

In Ireland, we are developing curricula which firmly place the learner at the centre and emphasise the value of learner voice as part of the learning process... children are valued as key partners in the learning process and adults are encouraged to listen to, and respond to the views of babies, toddlers and children.

The approach that is most likely to lead to enhanced learner voice is one where practitioners and teachers are encouraged to reflect on their own practice and take on small-scale developments related to enhancing learner voice and subsequently share their experience with other teachers in a collaborative context. Such professional learning in communities of practice is best supported at a local level with a supportive school leadership and a range of well-structured tools which allows early childhood practitioners and teachers to reflect on and implement changes to their pedagogy which is most appropriate to their local context.

(cf. Daly et al., 2019)

Noruega

A Noruega debate-se com um paradoxo que opõe, de um lado, a forte importância atribuída tradicionalmente à voz dos alunos através da participação democrática e que também lhe é atribuída no currículo e na lei; do outro, a reduzida influência que os alunos conseguem ter na sala de aula, pois, na prática, a qualidade do discurso e as oportunidades de participação dos alunos são limitadas.

(...) a rather long tradition of emphasising student voice from primary through secondary school and the first student council was established in the early 1900 century.

Norwegian curriculum renewal emphasizes student voice and an active student role in primary and secondary education.

Students' rights are regulated by law and give the students a possibility to get ownership of rules, activities and content in own school.

(...) classroom researches tend to show that the quality of classroom discourse and opportunity for student talk is limited... Students seldom report that they have high influence on choices in the classroom... and student perspectives seem to be a neglected aspect of the teaching and feedback dialogues. (Gamlem & Blikstad-Balas, 2019)

Escócia

A participação dos alunos é um ponto forte da educação escocesa, presente sob várias formas, com resultados positivos nas suas aprendizagens. A mudança foi sustentada por apoio político robusto. As experiências para incentivar o envolvimento pleno das crianças na construção do seu currículo baseiam-se no questionamento, em competências da criatividade e numa *service design approach*.

Scotland is proud of its journey from recognizing the importance of the learner voice to promoting effective learner participation across the education system and beyond.

Scotland's young people have increasing opportunities throughout their time in early learning, primary and secondary school, at college and in the community to have genuine participation in shaping their own learning, in developing the curriculum offer in their educational settings, and in shaping local and government policy.

The Scottish Government provides empowering guidance and training materials to strengthen learner participation to facilitate the growing excellent practice that is established and emerging across all educational sectors.

Curriculum for Excellence which will have a renewed emphasis on the four capacities, reinforcing the importance of learners being at the heart of education from ages 3-18. (Watson & Morgan, 2019)

No contexto da prática pedagógica – o aluno no centro

The student at the Center é um lema em ascensão, ainda que não seja de todo novo², que se reflete na emergência de *hubs* criados especificamente para dar visibilidade à ideia, disponibilizar materiais aos educadores e divulgar investigação; que se reflete também na emergência de investigação cujo enfoque é uma visão pedagógica que dá voz aos alunos, permitindo-lhes envolverem-se e participarem efetivamente na sua aprendizagem (Brunauer, 2019; Toshalis & Nakkula, 2012).

Neste contexto, foram identificados estudos que documentam experiências pedagógicas de abrangência variada em que a voz do aluno é mobilizada, por exemplo, na consciencialização dos seus próprios processos cognitivos, em exercícios metacognitivos no campo das artes visuais (Ruppin, Safadi-Katouzian & Zaragori, 2019), ou em que um modelo de avaliação formativa é utilizado para promover e aumentar a voz dos alunos; incluindo-se no modelo os elementos que os autores consideram essenciais para o “florescimento” da voz dos alunos na sala de aula – *Learning intentions and success criteria; Self assessment, peer assessment; Effective questioning; Evidence of learning; Formative Feedback* (Szabó, Kákonyi & Eőri, 2019).

Em qualquer desses estudos é notado que os efeitos – empoderamento, motivação, envolvimento e sucesso – dependem em grande parte, se não totalmente, das estratégias e da capacidade do professor para efetivamente e eficientemente considerar a voz dos alunos. Salientam, a esse propósito, a consequente transformação do papel do professor:

² Durante as duas últimas décadas do século XX surgiram e consolidaram-se experiências que assentaram nesta perspectiva pedagógica (Cf. Escola da Ponte, Movimento da Escola Moderna, citando apenas exemplos em Portugal e sobejamente conhecidos).

The role of the teacher changes from presenting knowledge to promoting dialogue, from an "expert" to a "facilitator". (Szabó, Kákonyi & Eőri, 2019)

During the lessons, teachers had to take more of a coaching role and let things develop within the groups of students. This change of roles proved difficult for some of the teachers who wanted to have control of what the students were doing and what directions their thoughts were taking. (Bron & van der Laan, 2019)

The current emphasis on the role of the teacher in improving the quality of education makes ownership by teachers even more relevant: do we see a role for the teacher in adapting aspects of teaching, the curriculum or assessment? And can teachers accommodate different needs of students that become apparent through student voice? (Bron & van der Laan, 2019)

Ainda a propósito do contributo do professor para que o aluno tenha voz, aprenda a usar a sua voz, um dos estudos descreve e avalia um modelo de desenvolvimento profissional dos docentes baseado na reflexão e na prática, que os leva a experienciar um processo de formação que utiliza a sua voz enquanto sujeitos de aprendizagem e que os ajuda a perceber como favorecer a voz, a motivação e a aprendizagem dos seus alunos (Larsson, Fernández & Lundgren, 2019).

Continuando no contexto prática pedagógica, a investigação sobre a voz das crianças e dos jovens releva o papel do currículo, abordando-o em diversas frentes: a voz dos alunos como voz modeladora do currículo e os instrumentos que facilitam a negociação do currículo (Bron & Lann, 2019), o confronto entre a definição centralizada do currículo e a valorização da voz dos alunos na sala de aula (Szabó, Kákonyi & Eőri, 2019), ou a especificidade da utilização da voz dos alunos na aprendizagem de certas áreas disciplinares.

The intentions of the students and the teacher meet in a negotiation about the curriculum. Out of the decisions made in this negotiation follows the operational curriculum leading to learning: the attained curriculum. (Bron & van der Laan, 2019)

The tool for the curriculum negotiation method ... has been used in secondary schools, and at a later stage, also in primary schools in the Netherlands. One of the key issues arising from the Dutch example is that the curriculum negotiation method can work, especially in secondary schools: students are developmentally ready and the method leads both in terms of curriculum input and in terms of learning effects to better results. (Bron & van der Laan, 2019)

The success of the [curriculum negotiation] tool depends on whether the curriculum is regarded as something which is open for discussion and improvement and if teachers have a certain level of control and ownership over the curriculum they offer. (Bron & van der Laan, 2019)

A investigação sobre a centralidade dos estudantes no ensino superior é mais parca. O artigo de Brooman *et al.* (2015) analisa o efeito da voz dos estudantes na definição do currículo no ensino superior e adianta que dispositivos de participação como os grupos de focagem podem ter resultados positivos na aproximação dos estudantes ao currículo:

Student voice initiatives in curriculum design are becoming more popular – but are they measurably useful? Our study suggests that the student voice advantageously informed this, ultimately successful, curriculum design.

A multiple focus group method may present an alternative approach to engaging the student voice and provides more than standard feedback mechanisms.

*The student voice encouraged staff to engage in a recurring process of renewal and interaction with literature, thereby changing the learning and teaching ‘culture’ of the module [of the curriculum]. (Brooman *et al.*, 2015)*

No contexto dos espaços de representatividade – cidadania e democracia

Os estudos que abordam a voz das crianças e dos jovens neste contexto elegem sobretudo a cidadania, a participação democrática ou o empreendedorismo como pretextos, mas também como consequências, do uso da voz (Naletilić, Stojkić. & Vasilj, 2019; Lamy, 2019). Referem experiências que desenvolvem a participação dos alunos, na vida da escola e na sala de aula, como os conselhos de turma ou os conselhos de escola, espaços que convidam os alunos a expressarem a sua opinião e projetam a importância dessa aprendizagem para fora da escola:

Stepping out of school to participate in social life, society requires young people to be prepared to contribute to a democratic way of living – a responsibility that the political evolutions in the western world expect of school. (Lamy, 2019)

Student voice is recognizable as a part of the work of the student councils in Bosniaand Herzegovina that promote the development of self-initiative and entrepreneurial competence throughout team work, responsible behaviour, constructive cooperation, decision-making and finding the best solutions. (Naletilić, Stojkić. & Vasilj, 2019)

A voz das crianças e dos jovens também é abordada pela investigação como contributo para a melhoria de alguma coisa ou para o conhecimento. Geralmente, são estudos que se desenvolvem a partir de *surveys* que auscultam os pontos de vista das crianças e dos jovens como grupo social, como parte interessada, ou como destinatários de um serviço que se quer melhorar. No caso, o respondente deve ver a sua participação como uma oportunidade de ter voz e de influenciar o resultado: “*Their feedback is a valuable resource that helps to shape the environment to be more in line with their needs.*” (Cf, Pöld, & Kangro, 2019).

Outros estudos abordam a representatividade da voz das crianças e dos jovens do ponto de vista conceitual, *i.e.*, averiguam a sua expressividade em documentos orientadores e normativos (Potera, Shala & Bytyqi-Beqiri, 2019). De um modo geral estes levantamentos servem de lastro à avaliação das práticas que concretizam o quadro conceitual e culminam em recomendações destinadas aos decisores políticos, às escolas, aos alunos ou às comunidades.

Analysis of educational documents and policies in Kosovo proves a satisfactory address of student voice in decision-making bodies... In designing regulations, students do not participate at all, even though the Law (2011) guarantees it.

Regulations are more about demands and prohibitions for students, and less about enabling the opportunities for student voice.

Organize awareness campaigns on students' rights and obligations, based on laws and conventions; this should be a part of the student council daily activity in each school. (Potera, Shala & Bytyqi-Beqiri, 2019)

Os dispositivos de participação representativa – como a intervenção em nome dos interesses de um grupo, a resposta a questionário de auscultação, ou o assento em órgãos consultivos – são os espaços mais comuns de representatividade da voz das crianças e dos jovens.

Erasmus+ project “Student Voice – the BRIDGE to Learning”, foi um projeto participado por cinco países europeus: Hungria, Irlanda, Escócia, Eslovénia e Países Baixos. A Figura 2 reproduz o *poster* criado pelo projeto para apresentar as características de um ambiente de aprendizagem sustentado, em que é mais provável que as crianças e os jovens desenvolvam uma voz confiante e a capacidade de se envolverem em aprendizagens ao longo da vida.

Figura 2. Erasmus+ *Student Voice – the BRIDGE to Learning* (Holcar Brunauer, 2019)



I feel well at school

My ideas are taken into account. I enjoy my lessons. I take responsibility for my learning. I know that I can succeed. I am willing to try out new things.

I am interested in

I am curious. I enjoy asking questions. I can choose how I will demonstrate my knowledge and skills. I persist when learning becomes difficult.

I plan

I am engaged in planning for my learning. I develop new, interesting ideas. I am enjoying planning for new challenges.

I cooperate

I take into account the ideas of others. I cooperate during learning process. I share feedback with my classmates.

I reflect

I know what I am learning, why I am learning it and how I might improve. I see mistakes as an opportunity to learn. I know what works best for me.

I support students to build their knowledge on understanding and experiences.

I listen to my students and hear what they are saying.

I enable all students to co-create the learning process.

I encourage my students to cooperate with each other.

I like to feel good and look after my personal well-being.

I take care of my professional growth.

I strive for partnership with my students.

It articulates actions teachers can take to engage students as strong agents in their own learning, by including them in curriculum planning, in setting goals and in the assessment process. This partnership approach is a shift towards creating strong collective responsibility for learning progress and school improvement in which all participants – students and teachers take the role of a learner.

A voz em diferentes contextos educativos

A voz das crianças e dos jovens na pedagogia

A função da voz

No contexto escolar, o uso da palavra reveste-se de particular importância pelas funções que encerra: identitária, reflexiva e cidadã.

A palavra serve para pensar, questionar, problematizar, conceptualizar, argumentar. É o uso da palavra que permite a elaboração de um pensamento próprio e a aprendizagem de conhecimento. A democracia funda-se na palavra de todos e de cada um, valorizando a liberdade de expressão e a diversidade de opiniões.

A palavra é, por isso, fundamental para formar a personalidade do indivíduo, apoiar o seu pensamento e expressar as suas opiniões no coletivo.

O Artigo 12 da convenção dos direitos da criança garante que a criança possa exprimir-se livremente sobre questões que lhe digam respeito e ver essa opinião ser tomada em consideração. No entanto, há uma constatação de que a palavra dos alunos nem sempre é ouvida na instituição escolar ou não é levada a sério por não serem considerados interlocutores válidos. A palavra do aluno pode ser perturbadora da ação do professor que precisa de a usar para dar o seu curso, mas ela é fundamental para aprender e mesmo para o professor perceber o que o aluno aprende e como aprende.

A relação de autoridade vertical, a organização do sistema escolar orientado para o saber académico e o fracionamento do tempo disciplinar não favorecem a criação de um espaço-tempo favorável à participação dos alunos.

A própria organização do espaço da sala de aula define o tipo de relação pedagógica. Habitualmente podem encontrar-se três tipos de disposição do mobiliário escolar: como na missa, em U e em ilhas. No ensino simultâneo, a palavra do professor é transmitida a um grupo de alunos todos virados para o professor e para o quadro. A disposição em U, que pode também fechar-se em quadrado ou retângulo, favorece a discussão, na medida em que todos se podem ver, sugerindo uma igualdade entre alunos e professor. No dispositivo em ilhas, o saber é construído no seio de cada grupo.

O lugar e o papel das crianças e dos jovens no sistema educativo podem ser dados pela possibilidade ou impossibilidade de uso da palavra. É através do uso de métodos ativos em pedagogia e de dispositivos da organização da escola que é dada a palavra aos alunos para se construírem, para pensarem, para se pronunciarem sobre a sua vivência em contexto escolar. A participação dos alunos nas assembleias de turma ou de escola e nos conselhos de governação da escola visa também formar cidadãos pela apropriação de valores e princípios democráticos.

Nesta perspetiva, a participação das crianças no sistema escolar deve ser promovida a dois níveis, o da pedagogia, para favorecer a co-construção das aprendizagens, e o da organização da escola para promover a aprendizagem da cidadania.

A concretização de um dispositivo de participação efetiva das crianças implica uma revisão da “forma escolar” e a adoção de uma postura orientada para uma repartição mais horizontal do poder e uma refundação da prática pedagógica.

Para Guy Vincent, a forma escolar é uma forma institucionalizada de transmissão de valores e de saberes, de acordo com regras de comportamento dos professores e dos alunos construídas ao longo da história do sistema educativo.

je réserve le terme " forme scolaire " à celle de ces formes que nous avons caractérisée par le silence de l'écolier, l' " apprendre par coeur ", la soumission obtenue par contrainte et habitus à des règles impersonnelles. À cette école, au 18e siècle déjà mais aussi de nos jours, on a opposé l'école où les élèves parlent et doivent parler, " ont la parole ", discutent pour trouver des raisons et des justifications, font usage de leur raison et pensent par eux-mêmes. (Vincent, 2008: 60)

Dispositivos que favorecem a participação das crianças e dos jovens nos ensinós básico e secundário

Ainda que pouco praticada, a questão da participação das crianças na organização do trabalho escolar remonta ao início do século XX. A título de exemplo, poder-se-á recordar um escrito de António Sérgio (Educação Cívica, 1915) onde este pensador, inspirado pelas ideias da educação nova, defendia que os estudantes deviam tomar em mãos a direção da vida escolar, à medida que iam progredindo na escolaridade.

Na sua perspetiva, a escola devia ser um município escolar, isto é um laboratório de formação cívica, em que os estudantes aprenderiam na prática o que é um governo

democrático, a feitura de leis pela cooperação dos cidadãos e a responsabilidade de cada um nos problemas do município. Estava convicto de que os alunos se podiam organizar na escola como os adultos se organizam no município, aprendendo os papéis da cidadania não em teoria, mas pela prática.

António Nóvoa, também desenvolve esta ideia, sustentando que:

Aquilo que nos junta no espaço escolar não são, em primeiro lugar, as afinidades ou os laços afectivos, mas antes a vontade de aprender e de aprender a viver em conjunto.

(...) Não se trata tanto de conviver, mas sim de aprender as rotinas do convívio, isto é, a aprendizagem do diálogo e da cooperação, das regras de vida em sociedade. Neste sentido, a instauração de ritos sociais e de modalidades de decisão democrática é um elemento essencial para a criação de uma cultura escolar que promova a colaboração, o diálogo e a entajuda. (Nóvoa, 2004: 41)

São diversos os dispositivos que ao longo dos anos têm sido postos em prática no sentido de promover a participação das crianças e dos jovens, podendo envolver todo o estabelecimento escolar ou a iniciativa de professores isolados, por vezes em contra-corrente com a prática pedagógica do restante corpo docente. As iniciativas individuais de docentes para integrar dispositivos de participação dos alunos nas suas práticas têm mais dificuldade em fazer caminho, pelos obstáculos que têm de ultrapassar e correm o risco de ser absorvidas pelo sistema.

A participação pode promover-se através de diversos dispositivos, dos quais se destacam a assembleia de turma e o conselho de turma, a pedagogia por projetos, a mediação de conflitos pelos pares ou os planos de trabalho individual para a gestão de tempos de estudo autónomo na sala de aula.

As práticas promotoras da participação que se apresentam em seguida, a título de exemplo, podem encontrar-se na organização pedagógica de um professor, de toda a escola ou de um conjunto de escolas.

Filosofia para crianças

O fundador da Filosofia para Crianças, o filósofo americano Mathew Lipman tinha como objetivo usar a filosofia como instrumento para a formação do pensamento da criança, para a levar a pensar por si própria. Esta abordagem parte do princípio de que há uma ligação estreita entre a palavra, a discussão e o pensamento.

A motivação para o uso da palavra pode partir de um texto que se lê em voz alta, de um vídeo, de imagens ou de um jogo que permita às crianças formular questões que as tenham intrigado, perturbado ou interessado.

Uma vez identificada a lista de questões propostas, o grupo vota para escolher a questão que pretende abordar. Segue-se a discussão propriamente dita, em que a palavra é dada, à vez, pelo professor ou por uma criança a quem seja atribuída essa função. O papel do adulto é o de lançar desafios. No final comunicam-se os elementos mais relevantes a retirar da discussão.

Le modèle de Lipman s'appuie donc sur cette idée qu'éduquer, c'est amener les enfants à comprendre comment les éléments du monde sont liés les uns aux autres de manière à former un tout cohérent auquel il est possible de s'adapter. (Nepton, 2020: 53).

Trata-se de um processo de (re)construção do sentido em que a criança expressa as suas convicções, se confronta com as dos outros e depois as corrige ou reforça. Deste modo, o uso da palavra pela criança é uma etapa importante do processo de aprendizagem.

Dada a ligação entre a palavra e o pensamento, o papel do adulto neste processo consiste em proporcionar as condições necessárias à formação do pensamento que passam por:

- criar um espaço de respeito pela palavra da criança que a incentive a exprimir-se;
- colocar desafios que possam interessar as crianças e levá-las a pensar em busca de sentido;
- sugerir o uso de certos recursos que podem ser mobilizados para formular o pensamento (dar exemplos, dar as razões, imaginar diferentes contextos, definir, fazer comparações, formular hipóteses).

Para aprender a pensar é preciso aprender a dialogar e a discutir. Em última instância, dir-se-ia que o interesse do uso da palavra nestas sessões não é só dizer o que se pensa e pensar o que se diz, é também a possibilidade de ser mudado pela palavra do outro e de reconstruir o seu pensamento a partir dessa troca de ideias.

O modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna em Portugal

O modelo de trabalho educativo do Movimento da Escola Moderna (MEM) é o que resulta da reflexão em torno da teoria e da prática dos professores que integram este movimento pedagógico. O MEM é uma associação profissional que remonta aos anos 60 do século XX, inicialmente inspirada nas técnicas Freinet, na Pedagogia Institucional e nos procedimentos não diretivos na educação, que foi evoluindo nas suas conceções teóricas através de um processo de auto-formação cooperada dos seus membros. Reconduziu, nas últimas décadas do século XX, o seu enfoque pedagógico para práticas educativas orientadas por uma perspetiva pós vigotskiana de âmbito sociocultural, acentuando a passagem de uma pedagogia pedocêntrica para a construção social das aprendizagens em cooperação. Embora se aplique a qualquer ciclo de ensino, este modelo tem sido usado maioritariamente no contexto da monodocência (Educação de Infância e 1º CEB).

Segundo esta perspetiva, a organização e gestão das práticas de aprendizagem assenta em estruturas de cooperação educativa, circuitos de comunicação, e na participação democrática direta. Isto é, os alunos trabalham individualmente ou em conjunto (em pequeno grupo ou a pares), comunicam as suas produções e saberes e participam ativamente na organização e gestão do currículo e das atividades da turma.

Esta organização pedagógica pressupõe uma certa conceção do espaço e do tempo escolares. A sala de aula deve dispor de materiais de apoio, nomeadamente ficheiros para a realização de trabalho autónomo e instrumentos de registo e monitorização da evolução do trabalho de cada um e das atividades da turma.

Toda a planificação coletiva e individual tem como pano de fundo o currículo anual que é apresentado no início do ano de forma simplificada. O trabalho de aprendizagem é desenvolvido a partir de um plano individual que o aluno contratualiza com os seus colegas e com o professor. Ao longo do dia e da semana, os alunos têm momentos nucleares de trabalho em conselho (planificação, gestão e balanço das atividades, apresentação de produções), em grupo (desenvolvimento de projetos) e individuais (estudo autónomo).

Neste quadro organizativo, o papel do professor é o de apoiar rotativamente as diferentes fases de desenvolvimento do trabalho de projeto, intervindo para sintetizar ou clarificar a informação apresentada. Nos momentos de trabalho autónomo, o professor apoia os alunos que revelam dificuldade em progredir na aprendizagem de determinada matéria.

Para além destes momentos nucleares, realizam-se sessões de trabalho coletivo, em participação dialógica, que completam o desenvolvimento curricular e estão associadas ao trabalho de texto (desenvolvimento da escrita), aos livros e à leitura, a atividades de extensão curricular (contactos e correspondência com o meio), ao esclarecimento de dúvidas suscitadas pelo trabalho individual ou às áreas das expressões.

As decisões relativas à vida da turma, tanto do ponto de vista curricular como da gestão do tempo, dos espaços, dos recursos e dos incidentes críticos inscritos no Diário de Turma, são tomadas colegialmente em Conselho de Cooperação Educativa que é gerido pelos alunos.

Em síntese, a ação educativa assenta não no ensino simultâneo do professor, mas no trabalho de aprendizagem dos alunos que tem por base a comunicação dialógica, uma estrutura de cooperação educativa e uma organização diferenciada do tempo escolar.

A Escola da Ponte (Portugal)

Em 1976, a Escola da Ponte, à época uma escola primária, deu início a um projeto de reformulação do modo de ensinar e de aprender. Desde 2001/2002 é uma escola básica integrada, em regime de autonomia, com uma dinâmica de trabalho distinta do panorama do ensino público em Portugal. Embora se pudesse abordar a Escola da Ponte de diversos ângulos, o que aqui se descreve destina-se a ilustrar o seu modo de organização no que se refere à participação dos alunos.

Trata-se de uma escola que funciona em regime normal (dia escolar integral), com uma organização particular do tempo e do espaço, onde “não há aulas”, nem campanhas para separar os tempos dedicados a cada disciplina.

Só os alunos iniciados, que ainda não têm autonomia bastante na escrita, ocupam um espaço próprio. Os que já dominam a escrita circulam pelos diferentes espaços. Cada

aluno desenvolve trabalho a partir da sua planificação (que tem por base os objetivos do currículo) quinzenal (negociada com os orientadores educativos) e diária, usando os recursos da escola. Os alunos alternam entre trabalho individual, em pares ou em grupo de constituição heterogénea (habitualmente em número de três, de diferentes idades e níveis de desenvolvimento, devendo incluir um aluno que careça de mais cuidados). A constituição dos grupos tem um papel preponderante na inclusão de alunos com necessidades educativas específicas.

As aprendizagens decorrem essencialmente do trabalho de pesquisa e quando o aluno não consegue concretizar os seus objetivos pode pedir ajuda aos colegas ou solicitar uma aula direta a um professor especialista. Não há tempos fixos para brincar, trabalhar e aprender, embora haja um horário de referência para alunos e professores. Por outro lado, não são os professores que têm de “dar o programa”, são os alunos que o têm de aprender (Pacheco, 2004).

O desenvolvimento do plano de trabalho é avaliado diária e quinzenalmente para permitir delinear os passos subsequentes, enquanto a avaliação das aprendizagens só ocorre quando o aluno se sente preparado para dar prova do que aprendeu.

Esta escola procura educar pela vivência quotidiana da cidadania, pelas escolhas organizacionais e pelas práticas de governança e de relação. Apela à participação dos alunos, ao desenvolvimento do seu sentido crítico e capacidade de argumentação, incentiva ao diálogo no processo de tomada de decisão.

A cultura organizacional, construída ao longo dos anos, é uma das dimensões essenciais do desenvolvimento pessoal e social dos alunos e baseia-se num conjunto de dispositivos que regulam a atividade da comunidade educativa dos quais se destacam os seguintes: responsabilidades, assembleias, direitos e deveres, pedir a palavra, acho bem/acho mal, caixinha dos segredos, comissão de ajuda, pedaço de mim, plano da quinzena/plano do dia, planificação do projeto, aula direta/preciso de ajuda/posso ajudar em... e eu já sei. (a descrição destes dispositivos encontra-se no Anexo 2).

O modelo sociocrático dos círculos escolares nos Países Baixos

Algumas escolas privadas ou apoiadas pelo Estado dos Países Baixos, que têm no máximo 200 alunos, adotaram um modelo inspirado no método do círculo

sociocrático criado por Gerard Endenburg. Nestas escolas, os alunos podem escolher as matérias de estudo, são apoiados pelos professores nos seus trabalhos e têm um mentor da sua preferência.

O objetivo do modelo sociocrático é mudar a estrutura do poder. A sua principal característica é que as decisões relativas à vida da escola são tomadas em conjunto, de acordo com os seguintes princípios:

- **Consentimento.** Todos os participantes no círculo têm voz, mas a decisão é tomada com base não na maioria dos votos, mas por “consentimento”. Todos têm a possibilidade de argumentar e de pedir aos outros que apresentem as razões que sustentam as suas propostas. A solução encontrada tem de ter o consentimento de todos. Os que não concordam, mas não têm argumentos contra, dão o seu consentimento.
- **O processo do Círculo.** No círculo, todos se pronunciam à vez, a começar pela pessoa que apresenta a moção. Quando está claro para todos o que a proponente pretende, há uma ronda para que cada um expresse a sua opinião e uma segunda ronda para dizer se consente ou não. A decisão só é tomada quando obtém o consentimento de todos.
- **Círculo de mediação de conflitos.** Nestes círculos as pessoas em conflito vêm para obter uma solução para a contenda. Cada um dos lados dá as suas explicações e tenta resolver a situação ouvindo os outros. Não se trata de dizer se é certo ou errado, mas de compreender o outro.
- **Eleições sociocráticas.** Há diferentes papéis no círculo, nomeadamente um presidente ou facilitador e um secretário, que são eleitos para desempenharem essas funções durante um determinado período. Uma vez definidas as características que essas pessoas devem ter, todos os participantes no círculo escrevem num papel o nome da sua escolha e explicam porquê. Numa segunda ronda, dizem se querem mudar o sentido do seu voto em função dos argumentos apresentados pelos outros participantes. Por fim, pergunta-se aos que não votaram naquelas pessoas se consentem aquela escolha e aos eleitos se aceitam desempenhar a função.
- **Ligações duplas.** As decisões, que vêm de cima para baixo, partem das decisões que o representante de cada círculo leva de baixo para cima. Há um círculo que funciona como direção da escola, que é o coração da escola, e

integra representantes dos vários círculos (de alunos, de professores, de pessoal dos serviços). Há certas decisões que têm de ser levadas ao círculo da escola. Os representantes dos círculos de estudantes por faixa etária (embora a idade não seja o único critério para integrar um círculo), que reúnem à segunda-feira, levam as decisões para o círculo de estudantes, que por sua vez leva as decisões para o círculo da escola, através do respetivo representante. Os pais também reúnem cinco vezes por ano e levam as suas posições ao círculo da escola.

Nas reuniões do círculo escolar em que participam alunos e professores decidem as regras de funcionamento, propõem atividades, discutem e tomam decisões em conjunto.

Os alunos que pretendem apresentar uma proposta no círculo, para fazerem qualquer atividade ou alterarem alguma situação, fixam previamente a sua moção num placard onde indicam o seu nome, o assunto, os objetivos ou argumentos da proposta e o custo. Geralmente, as moções referem-se a questões de âmbito prático ou criativo e são assinadas pela(o) secretária(o) do círculo.

Quando querem envolver-se nas decisões que lhes interessam, os alunos participam ativamente nos círculos.

Dispositivos que favorecem a participação dos estudantes no ensino superior

A pedagogia universitária é uma matéria relativamente recente que não terá mais de 50 anos (De Ketele, 2010) e que tem evoluído devido a um conjunto de fatores, nomeadamente a massificação (e a heterogeneidade de públicos que lhe está associada), a introdução de tecnologias digitais e a mobilidade dos estudantes. Poder-se-ia dizer que essa evolução, ainda que lenta, é no sentido de deslocar o foco do ensino (orientado para os conteúdos) para o colocar no seu destinatário (orientado para a aprendizagem).

Não havendo uma formação de âmbito pedagógico para o exercício da docência no ensino superior³, ao invés da formação para os restantes níveis de ensino, pode admitir-se que as práticas mais usuais sejam, por falta de outras referências, uma reprodução dos métodos e modos de ensino dos seus próprios professores. Também não parece existir uma oferta organizada de formação contínua destes docentes, orientada para aspetos de âmbito pedagógico.

Os métodos tradicionais em uso no ensino superior não estão alinhados com o conhecimento atual sobre a forma como se aprende, com as tecnologias existentes e com as expectativas dos estudantes. Daí a necessidade de uma renovação das práticas pedagógicas.

L'amélioration de l'apprentissage et des pratiques pédagogiques est donc devenue une priorité non seulement pour les établissements d'enseignement supérieur, mais aussi pour les gouvernements et, pour ne citer que le contexte européen, pour l'Union européenne, pour les pays engagés dans le processus de Bologne et pour l'association des universités européennes (EUA). (Lalle & Bonnafous, 2019: 50)

A inovação nesta matéria pode fazer-se a diferentes níveis: da organização pedagógica (novos métodos e processos de ensino); do suporte (uso de tecnologias); das relações entre professores e estudantes; dos espaços (reconversão dos espaços tradicionais para permitir outras formas de interação entre os professores e os estudantes e destes entre si).

No que se refere aos métodos ativos que favorecem a participação dos estudantes do ensino superior no processo de aprendizagem podem destacar-se a aprendizagem por problemas e por projetos e a aula invertida (modalidade criada por Eric Mazur, professor de Física em Harvard).

Em Portugal, existem algumas iniciativas que apontam no sentido de uma mudança das práticas pedagógicas e abrem caminho à participação dos estudantes no processo de ensino/aprendizagem, de que adiante se apresentam três exemplos.

³ O acesso à carreira docente do ensino superior decorre de uma habilitação académica (ser detentor de um doutoramento ou mestrado) e a progressão faz-se com base na investigação. Para estes professores não existe uma formação inicial orientada para o ensino.

Projeto Observar e Aprender

O projeto “Observar e Aprender” da Universidade de Lisboa é um fórum de formação interdisciplinar que visa estimular a atividade docente no ensino superior, a partir da observação de aulas, no pressuposto de que as competências e a prática letiva podem ser melhoradas a partir do *feedback* recebido.

Desde 2013/2014, o projeto já contou com a participação ativa de 203 docentes de 17 Escolas da Universidade de Lisboa. Os docentes envolvidos no projeto são voluntários e constituem-se em quarteto de dois pares de docentes, de diferentes Escolas, em que todos observam (duas vezes) e são observados (duas vezes). Para o desempenho dessa atividade, os participantes dispõem de um conjunto de materiais de apoio: grelha e manual de observação; guião de procedimentos.

Entre os aspetos a observar encontram-se a organização da aula, o modo de exposição e o clima da turma. No que se refere ao envolvimento dos estudantes o observador deve registar se o docente:

- encoraja uma atmosfera positiva na sala de aula;
- encoraja e reforça positivamente a participação dos estudantes;
- encoraja o pensamento independente, crítico ou reflexivo.

A partir dos resultados obtidos na 12ª edição deste projecto (1º semestre de 2019/2020) foram identificados alguns aspetos a melhorar de que se destacam os seguintes:

- incentivar a participação dos alunos;
- definir porta-voz rotativo no grupo de alunos para facilitar e permitir que todos participem;
- permitir a interajuda entre alunos, ao responderem às dúvidas dos colegas, para gerar mais dinâmica nas aulas.

Programa Docência +

O programa de formação docência+ é organizado pelo Centro de Inovação e Desenvolvimento do Ensino e Aprendizagem da Universidade do Minho (Centro

IDEA-UMinho) e pelo Núcleo de Ensino e Aprendizagem do Gabinete do Reitor da Universidade de Aveiro. Trata-se de uma iniciativa interinstitucional que tem como objetivo ajudar na transformação das unidades curriculares para a melhoria do ensino e da aprendizagem no ensino superior. Traduz-se num conjunto de sessões temáticas que acolhem a participação dos estudantes.

A transição para o ensino a distância veio mostrar que os métodos usados no ensino presencial não são relevantes para essa nova modalidade. O facto de já se usarem tecnologias no ensino superior antes da pandemia podia dar a ideia de que o ensino já estava a ser mudado, mas na realidade elas podiam estar a ser usadas ao serviço do método expositivo. O que a pandemia veio mostrar é que essas tecnologias podem ser usadas noutro sentido.

Embora muitos estudantes estejam muito “formatados” por um percurso escolar anterior que não promoveu o debate e condicionados pelo receio das consequências que as suas intervenções poderão ter na avaliação do seu desempenho, começa a existir um reconhecimento de que a palavra dos estudantes pode contribuir para melhorar o ensino e a aprendizagem.

Alguns dos envolvidos neste programa sugerem possíveis modos de participação dos estudantes:

- debates sobre as matérias que os professores estão a investigar;
- dar ideias e sugestões de modo anónimo como retorno para que os professores possam melhorar;
- responder a inquéritos quando solicitados e exigir que a instituição divulgue as conclusões dessa consulta para dar um sinal de que lhes atribui importância.

Escola 42

A 42 é uma escola de programação criada por Xavier Niel, em 2013, em França. Atualmente, funciona em mais de 20 países, incluindo Portugal (Lisboa), e acolhe mais de 10 000 estudantes.

Na Escola 42 aprende-se de forma diferente, desenvolvendo projetos práticos, em grupo, ganhando pontos e passando de nível, como se fosse um jogo.

Trata-se de uma formação gratuita, acessível a partir dos 17 anos, sem limite de idade, sem exigência de diplomas ou experiência para o acesso, que se caracteriza pelo uso de uma pedagogia baseada na aprendizagem entre pares (*peer-to-peer*).

Este é um modelo de funcionamento participativo, em que não existem aulas nem professores, em que os estudantes trabalham por projetos, em diálogo com os seus pares, ensinando, aprendendo e avaliando-se mutuamente.

Para além do trabalho de equipa, este método desenvolve o pensamento crítico e a capacidade de comunicação. O êxito dos projetos depende da participação de todos os elementos do grupo, da inteligência coletiva. O diálogo é fundamental para levar os projetos a bom porto. A progressão no programa de formação decorre da obtenção de pontos que correspondem a níveis de experiência.

A voz das crianças e dos jovens nas estruturas escolares

A voz das crianças e dos jovens ao nível das estruturas escolares expressa-se através das Associações de Estudantes, dos Conselhos Gerais, das Assembleias de Escola, do Provedor do estudante, no caso do ensino superior, e das iniciativas culturais e desportivas (Cf. Anexo 3 - Enquadramento legislativo da participação das crianças e dos jovens na educação).

A Lei nº 23/2006, de 23 de junho, alterada pela Lei nº 57/2019, de 7 de agosto, define o regime jurídico do associativismo jovem e nela estão contempladas as Associações de estudantes (Artigo 4º).

De acordo com a referida Lei, as associações de estudantes do ensino básico e secundário têm o direito a emitir pareceres aquando do processo de elaboração de legislação sobre ensino (nº1 do Artigo 17º), a ser consultadas pelos órgãos de gestão das escolas (nº 1 do Artigo 18º), a colaborar na gestão de espaços de convívio e desporto, ou outras áreas equivalentes, afetas a atividades estudantis (nº 3 do Artigo 18º). As Associações de estudantes do ensino superior têm direito a participar na definição da política educativa; na elaboração da legislação sobre o ensino superior; e na vida académica (Artigos 19º, 20º e 21º).

Nos ensinos básico e secundário, o Conselho Geral é o órgão de direção responsável pela definição das linhas orientadoras da atividade da escola, assegurando a participação e representação da comunidade educativa, nos termos e para os efeitos do nº 4, do artigo 48º, da Lei de Bases do Sistema Educativo. Os discentes estão representados no Conselho Geral por alunos maiores de 16 anos (nº 6, do Artigo 12º, do Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril, republicado no Decreto-Lei nº 137/2012, de 2 de julho) ou, nos termos previstos no regulamento interno da unidade orgânica, sem direito a voto, nomeadamente através das respetivas associações de estudantes, nos casos em que não haja lugar a representação dos alunos nos termos do nº 6 do Artigo 12º, do referido Decreto-Lei.

O Estatuto do aluno (Decreto-Lei nº 51/2012, de 5 de setembro) reconhece ao aluno vários direitos (nº1 do Artigo 7º) nomeadamente o de participar nos órgãos de administração e gestão da escola [alínea m)], o de eleger os seus representantes [alínea n)] e o de apresentar críticas e sugestões relativas ao funcionamento da escola [alínea o)] e determina a representação dos alunos (Artigo 8º).

Já no ensino superior, o Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior (RJIES) – Lei nº 62/2007, de 10 de setembro, determina que os estudantes estão representados no Conselho Geral das Instituições de Ensino Superior (nº 2 do Artigo 81º). Estes são eleitos pelo conjunto dos estudantes das Instituições de Ensino Superior (IES) e devem ser pelo menos 15% da totalidade dos membros do Conselho Geral. Nas IES, os estudantes estão igualmente representados no Conselho pedagógico (Artigo 104º).

O Provedor do estudante, referido no Artigo 25º da Lei nº 62/2007, de 10 de setembro, existe nas Instituições de Ensino Superior, nos termos definidos pelos seus estatutos e desenvolve a sua ação “em articulação com as associações de estudantes e com os órgãos e serviços da instituição, designadamente com os conselhos pedagógicos, bem como com as suas unidades orgânicas.”, sendo um mediador da voz dos estudantes.

Em 24 de março de 2016, o Conselho de Ministros decidiu desenvolver *uma experiência de «Orçamento Participativo» nas escolas do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário, em articulação com a experiência do Orçamento Participativo Nacional, tendo em vista o reforço de dinâmicas de democracia participativa em*

meio escolar. Assim, o Projeto Orçamento Participativo das Escolas (OPE), destinado a alunos do 3º CEB e secundário, pretende dar voz aos estudantes e dar resposta às suas necessidades e interesses, promovendo o sentido de responsabilidade, bem como valores e práticas indispensáveis à vida democrática. Este projeto vai no quinto ano consecutivo.

Em várias unidades orgânicas dos ensinos básico e secundário, bem como em instituições de ensino superior, existem iniciativas culturais e desportivas tais como rádios, jornais, revistas, teatro, clubes diversos e torneios que funcionam por iniciativa dos alunos/estudantes.

A voz das crianças e dos jovens na comunidade

A participação ativa dos jovens e das organizações de juventude na sociedade e na promoção de políticas para a juventude parece ser essencial e deve ser estimulada, uma vez que estes são os principais interessados. As políticas de juventude são um dispositivo para estimular a participação dos jovens e do movimento associativo juvenil, propiciando um espaço de socialização, aprendizagem e envolvimento. A participação só ganha relevância quando associada à capacidade de decidir e concretizar.

A educação, formal e não formal, é um meio de consciencialização dos jovens sobre os seus direitos e responsabilidades. Serve ainda para a transmissão de conhecimentos e competências, ao mesmo tempo que desenvolve atitudes responsáveis na construção de uma sociedade mais dinâmica e inclusiva.

Os jovens usam as tecnologias e as redes como ferramentas expressivas e participativas de organização social e mobilização (Bird & Rahfaldt, 2011), reforçando cada vez mais a perceção de que os meios de comunicação são poderosos agentes de socialização infantojuvenis, determinantes para a forma como veem o mundo (Giddens, 1994; Kellner, 2001; Thompson, 1995) e agem civicamente (Carriço Reis, 2009; Torney-Purta, 2002). Nas redes sociais existem páginas

destinadas à reflexão dos jovens sobre a sociedade⁴ e vídeos de partilha de experiências.

Estruturas e projetos de participação juvenil

O *Parlamento Europeu dos Jovens* (PEJ/EYP) é uma organização não governamental independente, fundada em 1987 em Fontainebleau (França) e é desde 2004 gerida por uma fundação alemã, sediada em Berlim. Tem como principal objetivo promover o desenvolvimento cívico e cultural dos jovens Europeus, promovendo a interação e o diálogo interculturais e envolvendo-os no pensamento político europeu. O projeto, que existe em Portugal desde 1989, é hoje uma das principais plataformas para o debate político, encontros interculturais, educação cívica e troca de ideias entre jovens europeus e está convicto de que é através de iniciativas como estas que se contribuirá para uma Europa mais tolerante, coesa e dinâmica.

O Programa *Parlamento dos Jovens* é uma iniciativa da Assembleia da República, dirigida aos jovens dos 2º e 3º ciclos do ensino básico e do ensino secundário que frequentem escolas do ensino público, particular e cooperativo em Portugal ou nos círculos da Europa e de Fora da Europa. Entre os vários objetivos do programa encontram-se,

o de educar para a cidadania, estimulando o gosto pela participação cívica e política, o de promover o debate democrático, o respeito pela diversidade de opiniões e pelas regras de formação das decisões, o de estimular as capacidades de expressão e argumentação na defesa das ideias, com respeito pelos valores da tolerância e da formação da vontade da maioria e o de sublinhar a importância da sua contribuição para a resolução de questões que afetem o seu presente e o futuro individual e coletivo, fazendo ouvir as suas propostas junto dos órgãos do poder político.

Desde 1995 que se realizam anualmente Sessões do Parlamento dos Jovens na Assembleia da República.

⁴ Página “A Voz dos Jovens” na rede social *facebook*

Projeto *Dream Teens*. Em Portugal, as oportunidades de participação dos jovens nas políticas públicas, que afetam as suas vidas e a das comunidades em que estão inseridos, são raras. O projeto *Dream Teens* surge, em 2014, como uma contribuição para aumentar as oportunidades de participação dos jovens na comunidade, fomentando a pertença e incrementando a sua voz na definição de políticas públicas. Visa promover o capital social, evitar a sua alienação social, promover a cidadania ativa, a saúde e o bem-estar dos jovens, através da oportunidade de ter uma “voz” (Matos *et al.*, 2015) e criar uma rede nacional de consultores juniores que serão colaboradores em projetos de investigação na área dos comportamentos de saúde.

Já o projeto ***BePositive Positive Youth Development (PYD) in adolescents***, lançado em dezembro de 2016, pretende "privilegiar o envolvimento de jovens e a responsabilidade social num processo de cidadania ativa", tornando a vida dos jovens mais visível, aumentando a força da sua “voz” e a sua participação cívica e social em matérias como a saúde.

O ***Conselho Nacional de Crianças e Jovens*** (CNCJ) é uma iniciativa da Comissão Nacional de Promoção dos Direitos e Proteção de Crianças e Jovens que pretende dar voz às experiências, preocupações, necessidades e expectativas das crianças e dos jovens. É um programa dirigido a todas as crianças e jovens, com idades compreendidas entre os 8 e 17 anos, residentes em Portugal, e visa promover o acesso a novos espaços de participação social e política, promover o intercâmbio de experiências, desenvolver competências comunicacionais, de relacionamento interpessoal e de reflexão crítica, proporcionar o diálogo entre as crianças e jovens e os decisores políticos, formar e sensibilizar os participantes relativamente às temáticas tratadas na Comissão Nacional de Promoção dos Direitos e Proteção de Crianças e Jovens, nomeadamente os Direitos da Criança. A primeira edição da iniciativa decorreu entre novembro de 2019 e janeiro de 2020.

A Câmara Municipal de Cascais promove, desde 2017, ***Os Fóruns A Voz dos Jovens – Encontro dos Delegados de Turma do Secundário – Concelho de Cascais***, enquadrados em três pressupostos: estratégia nacional de educação para a cidadania, Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória e o programa Cidade Amiga das Crianças, lançado pela UNICEF para estimular a participação cívica. Nestes fóruns, os jovens podem apresentar propostas/recomendações, questionar o executivo e

debater questões que considerem importantes para a vida da sua escola e da sua comunidade.

A Câmara Municipal de Vila Nova de Famalicão implementou, em 2017, o programa *Cidadania Jovem*, que se assume como um instrumento para ouvir a voz dos jovens e promover a sua participação na vivência comunitária. Neste sentido, foram pensados os *Laboratórios de Participação*, dirigidos a alunos do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário e os *Fóruns Eu Participo?*, destinados a jovens entre os 18 e os 25 anos.

O projeto *Educação para a cidadania digital e participação democrática*, que envolveu cerca de 200 crianças da educação pré-escolar e do 1º ciclo do ensino básico, famílias, professoras e outros membros das comunidades escolar e educativa de Caneças, concelho de Odivelas, decorreu oficialmente até fevereiro de 2018, apresentou dois resultados essenciais: aumentou a participação e a intervenção social das crianças, contribuindo para o desenvolvimento das suas competências de cidadania; e transformou-se num projeto sustentável que continua a desenvolver atividades de cidadania digital. No âmbito deste projeto, as crianças dirigiram uma carta à autarquia onde se pronunciavam sobre o espaço do recreio da escola: “gostaríamos apenas que nos ouvissem e tivessem em atenção os nossos pedidos quando pensarem e puderem fazer obras de melhoramento na escola que é de todos, mas, acima de tudo, é das crianças.”

Posições do Conselho Nacional de Educação sobre a participação das crianças e dos jovens

Ao longo dos anos, o Conselho tem emitido Pareceres e Recomendações em que sustenta, direta ou indiretamente, o alargamento do “direito à palavra” aos mais pequenos e a adoção de medidas destinadas a promover a participação de crianças e jovens, quer nos ensinos básico e secundário, quer no ensino superior, das quais se destacam as seguintes.

Primeira infância

A Recomendação 3/2011, de 21 de abril, questiona:

Como equacionar a questão dos Direitos das Crianças a partir dos 0 anos, com especial incidência na faixa etária dos 0 aos 3 anos? Como escutar a “voz” e a

perspectiva destas crianças no exercício da sua agência pessoal e relacional? Como “dar voz” às suas famílias enquanto parceiras e co-construtoras das estruturas de acolhimento dos seus filhos e não como utentes ou consumidoras de serviços? Como investir no capital social das famílias?

E conclui recomendando o alargamento do “direito à palavra” aos mais pequenos:

Reconhecendo a sua enorme competência para explorar, para descobrir, para comunicar, para criar, para construir significado, é fundamental escutar as crianças destas idades, nas suas modalidades diversificadas de expressão.

Consequentes com a Convenção sobre os Direitos da Criança, reconhecemos-lhe o direito à palavra, à escuta e à participação efectiva. Deverão encontrar-se formas novas e mais criativas para garantir o direito à palavra dos mais pequenos, interpretando as suas tentativas de expressão e respeitando a sua vontade, necessidade de autonomia e de exploração independente.

Não podem ser esquecidas as crianças com direitos de aprendizagem diversificados (OCDE 2006: 17) e aquelas que, devido à vulnerabilidade das famílias, precisam de experiências educativas de superior qualidade, para que se concretizem os princípios de equidade consagrados na Lei-Quadro da Educação Pré -Escolar.

Entende -se que um novo direito deve ser inscrito nas preocupações relativas a faixa etária em análise: o direito a um serviço de creche de superior qualidade, sobretudo para as crianças de meios socioeconómicos mais desfavorecidos ou com direitos de aprendizagem diversificados.

Ensinos básico e secundário

Práticas Pedagógicas

Num Parecer sobre o combate à indisciplina escolar, o CNE defendeu a importância de motivar o interesse dos alunos pelos conteúdos, através de uma pedagogia estimulante, que

exige um cuidado acrescido na preparação dos professores, bem como na sua permanente actualização; exige a efectiva disponibilidade dos meios necessários e uma atenção muito especial quanto ao que mais profundamente liga a escola e a vida. (Parecer 3/2002)

Em 2008, no Parecer sobre “A educação das crianças dos 0 aos 12 anos” reconhece a dificuldade de adaptação da atual organização do trabalho escolar, marcada pela rigidez da gestão do tempo e do espaço, à evolução tecnológica e à diversidade dos públicos escolares, sugerindo a urgência de

criar mecanismos que possam contribuir para a inversão desta situação, por um lado, criando programas de incentivo e acompanhamento de práticas inovadoras e, por outro lado, avaliando e disseminando pedagogias alternativas de sucesso, já em curso no sistema.

(...) Há que construir novas soluções que venham enriquecer a escola e torná-la mais democrática, humana e eficaz na organização das aprendizagens face a uma sociedade que mudou profundamente e a uma escola com novas missões. (Parecer 8/2008)

A introdução destas dinâmicas depende essencialmente das práticas pedagógicas dos professores e da organização escolar. Reconhecendo que existem em todo o país inúmeras dinâmicas inovadoras nesta matéria, mas insuficientemente divulgadas e conhecidas, o CNE recomenda que

o Ministério da Educação encontre os meios para conhecer, recolher sistematicamente e divulgar estas práticas, de modo a serem realizadas em mais escolas e Agrupamentos, pois delas depende em boa medida a eficácia dos projetos em curso de promoção do sucesso escolar para e com todos. (Parecer 5/2016)

Na perspetiva da melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem, recomenda ainda “que se ouçam os alunos, que tão esquecidos são, e se escute cuidadosamente o muito que têm para dizer e sugerir, em liberdade, em ordem à melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem”. (Parecer 5/2016)

No Parecer sobre o “Perfil dos alunos para o século XXI” afirma-se que “A um novo perfil de aluno deverão corresponder um novo perfil de escola e um novo perfil de professor” e, nessa perspetiva, recomenda-se que “Sejam ponderadas as implicações do documento na organização do sistema educativo, nomeadamente ao nível do currículo, das práticas pedagógicas e da formação inicial e contínua dos professores.” (Parecer 4/2017)

Educação para a Cidadania

O envolvimento dos alunos na atividade escolar tem sido evocado sobretudo em deliberações que se referem à importância da educação para a cidadania. No Parecer sobre o combate à indisciplina na escola refere-se que esta se deve transformar

num espaço de cidadania, no âmbito do qual os professores se sintam dignificados pelo revigoramento da sua autoridade, os pais encorajados a assumirem uma responsabilidade mais consistente pelos apoios recebidos e os alunos estimulados a

uma participação criativa na vida da escola pela garantia de que os seus direitos são reconhecidos e respeitados. (Parecer 3/2002)

A Recomendação 1/2012 sustenta que uma escola promotora de Educação para a Cidadania é aquela que educa pelo exercício e pela vivência quotidiana de cidadania:

Apelar à participação dos alunos, ao desenvolvimento do seu sentido crítico e da capacidade de argumentação requer que a própria escola se abra a essa mesma participação e ao diálogo no processo de tomada de decisão e evite fechar-se em procedimentos rígidos e burocráticos e em relações autocráticas de liderança.

(...)

A educação e aprendizagem da cidadania, tanto no ensino básico, como no ensino secundário, devem ser desenvolvidas, sobretudo, pela participação dos alunos e professores em atividades e projetos concretos. (Recomendação 1/2012)

Mais recentemente, a Recomendação sobre “A Cidadania e a Educação Antirracista” preconiza

a ênfase no clima democrático das escolas enquanto organizações nucleares e sustentadoras da vida em democracia. Esta ênfase implica um esforço sistemático na concretização quotidiana dos valores de liberdade, pluralismo e igualdade, o que implica políticas de tolerância zero face a manifestações de racismo e xenofobia, combatendo-se preconceitos, a desinformação e o discurso de ódio. Implica também a implementação de estratégias de voz, representação e participação de crianças e jovens, na sua diversidade, mas cuidando que essa cidadania resulte na escuta ativa e na transformação da sala de aula e da escola no sentido da coesão social, valorização da diversidade e da igualdade, tendo em vista o combate a todas as formas de discriminação e violência. (Recomendação 5/2020).

Ensino superior

Participação no percurso formativo

A Recomendação sobre “A condição estudantil no Ensino Superior” defende a flexibilização dos planos de estudo dos cursos, de modo a possibilitar uma formação mais alargada e diversificada em áreas de conhecimento de interesse para os estudantes, em especial no primeiro ciclo, bem como uma maior participação dos estudantes na definição da oferta formativa das instituições de ensino superior.

Numa sociedade moderna e democrática, as IES constituem organizações de ensino e investigação em que estudantes e docentes procuram o progresso das

escolas a que pertencem. O conhecimento e a transparência do seu funcionamento geram naturalmente confiança entre todos os seus membros, o que, por sua vez, potenciará o sucesso da instituição de ensino e investigação em que se integram. (Recomendação n.º 6/2013)

Destaca-se também a referência à formação pedagógica dos docentes ao recomendar “Que seja dada maior atenção à componente de ensino na avaliação docente e seja desenvolvida a formação pedagógica para a docência no ensino superior, estudando-se a importância desta na estrutura da carreira docente.” (Recomendação 6/2013)

Participação nos órgãos de governo e de gestão

O Conselho já se pronunciou em diferentes ocasiões sobre o Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior (RJIES), nomeadamente sobre a participação dos estudantes nos órgãos de governo e gestão dessas instituições:

É, pois, necessário consagrar uma significativa participação dos estudantes nesses órgãos, não cabendo agora quantificá-la, devendo, aliás, em boa parte, estar dependente dos estatutos dos diversos estabelecimentos de ensino superior. (Parecer 6/2007)

No Parecer 4/2019, o CNE recomenda que se deve avaliar a possibilidade de reforçar a participação dos estudantes nos órgãos de governo das IES e “que uma eventual revisão do RJIES consagre a necessidade de os estatutos das IES contemplarem mecanismos de informação e auscultação da comunidade académica.”

Síntese das audições

Os Conselheiros designados como relatores da Recomendação sobre “A voz das crianças e dos jovens na educação” decidiram ouvir um conjunto de entidades (crianças, jovens e adultos) sobre esta temática: especialistas, diretores de agrupamentos, professores e alunos dos ensinos básico, secundário e superior. Estas conversas exploratórias tiveram como objetivo identificar as questões que se colocam à participação das crianças e dos jovens, particularmente no sistema de ensino.

Audição de alunos do 1º ciclo do ensino básico

As crianças ouvidas têm um ambiente de trabalho baseado nos princípios do Movimento da Escola Moderna e são todas da mesma turma.

Estes alunos não sabem se as outras turmas se organizam do mesmo modo, mas descreveram a organização do trabalho escolar da sua:

A turma planifica semanalmente o trabalho a realizar. O plano de trabalho, que é feito no *tablet*, integra as tarefas que cada um realiza (registos, recolha de material, etc.), os apoios de que necessita e as parcerias que faz para ajudar outros. No final da semana, o Conselho de Turma, que tem um presidente e um secretário, discute as questões que os alunos foram registando no “Diário da Turma” (fixado na parede), nas colunas “Gosto”, “Não gosto” e “Sugestões” para melhorar ou realizar uma nova atividade.

Escrevem no *tablet* os projetos que desenvolvem em grupos de três que depois apresentam à turma em *PowerPoint*, no quadro interativo. As temáticas a abordar são escolhidas pelos alunos, a partir dos programas curriculares ou por sugestão de temas complementares. Fazem depois um questionário para saber se a turma compreendeu os conteúdos apresentados.

Nas apresentações das produções individuais e de grupo, em regra, cada um pode fazer até três comentários para que todos tenham oportunidade de participar.

Uma das crianças referiu que é importante os alunos expressarem a sua opinião porque, se forem tímidos e não o fizerem, a professora nunca vai saber se eles aprenderam ou não.

Audição de alunas do ensino secundário

A possibilidade dos alunos se expressarem depende da escola que frequentam e sobretudo dos professores. Uma aluna referiu que teve Filosofia (para crianças) no 1º ciclo e como isso foi importante para aprender a expressar as suas opiniões.

Refletindo sobre o seu próprio percurso escolar, reconhecem que quando eram mais novas (no ensino básico) a sua voz não contava porque eram consideradas crianças. Habitualmente, os sentimentos dos mais novos não são considerados. À medida que vão ficando mais crescidos, a sua voz vai sendo mais ouvida. No ensino básico há muitos limites. Só no secundário podem escolher as disciplinas de que gostam. Mesmo assim, ter voz depende dos professores.

A escola é um sítio onde passam muito tempo e onde precisam de ser ouvidas para aprenderem a lidar com momentos difíceis. Ser ouvida permite organizar melhor a sua própria opinião.

Os alunos têm mais oportunidade de participar nas atividades extracurriculares que escolhem. Os clubes (teatro, leitura, etc.) proporcionam o envolvimento dos alunos na sua comunidade.

Na escola que frequentam há muita diversidade, os jovens têm poder intelectual e os professores respeitam a opinião dos alunos. Sentem que têm apoio dos professores e dos funcionários e na sala de aula não são vistos como inferiores. Os professores não impõem regras sem sentido.

É importante ter ferramentas para aprender a organizar o pensamento e a argumentar, como por exemplo as da filosofia. A disciplina de cidadania também devia ser importante para aprender a argumentar. Quando se expressa uma opinião aprende-se a argumentar dando exemplos e treinando. É na escola que devem aprender a expressar-se porque isso dá muito poder e é importante para o resto da vida. E isso podia aprender-se desde pequenos. Quando se debate e se argumenta também se aprende a ouvir e a aceitar a opinião dos outros.

“O que me entristece é que seja mais importante calcular o diâmetro da circunferência do que argumentar” (aluna do 11º ano).

A participação nas aulas depende da disciplina e do professor. Há aulas em que os alunos participam mais e outras em que é “sentar e ouvir”. Há disciplinas mais propícias à participação, como por exemplo Português, em que um texto pode ser sempre o ponto de partida para uma conversa. Há professores que, para além das matérias da disciplina, abordam temas do quotidiano que são importantes para os alunos, para desanuviar. Há um período de diálogo na aula em que cada um pode ter intervenções curtas.

Agora, nas aulas remotas é mais difícil dar opiniões.

Audição de estudantes do ensino superior

A voz dos estudantes

Os jovens sempre foram tidos como agentes positivos pela capacidade de inovação e de mudança e isso não deve ser relegado. As políticas devem ter isso em atenção. As propostas dos jovens servem, na maior parte dos casos, para melhorar o sistema, pelo que os responsáveis políticos e os decisores devem ter a voz dos jovens em consideração. Apesar de as sugestões dos alunos sobre o ensino serem responsáveis, elas não são ouvidas. As opiniões dos estudantes foram influentes, em momentos-chave, como por exemplo no maio de 68 e na Crise Académica de 69. No entanto, mais recentemente, tem-se assistido a uma diminuição da participação dos estudantes em vários órgãos (tendo em conta o RJES - *Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior*). Para além disso, a representatividade dos jovens tem vindo a diminuir, sobretudo no ensino superior.

A sociedade mudou, mas na educação não há mudanças significativas há vários anos. O sistema de ensino devia dar resposta a estas mudanças e envolver os estudantes.

Os estudantes do ensino superior entendem que é no ensino básico que se iniciam as formas de exercício da cidadania, nomeadamente, através da eleição dos representantes e das associações de estudantes. As direções dos agrupamentos de escolas deviam ajudar estas estruturas porque elas representam os estudantes e fazem com que eles se sintam parte dos agrupamentos de escolas.

A voz dos alunos manifesta-se na sua participação e envolvimento nos processos de decisão. Para envolver os estudantes no processo de intervenção é preciso mostrar que a sua participação tem consequências. O problema surge quando se verifica que a sua participação não tem efeito (exemplo: respondem a inquéritos, participam em processos de avaliação dos docentes e das instituições do ensino superior, mas não têm *feedback* dessa participação). Quem decide tem de ouvir os estudantes, inteirar-se do que querem e quais são as suas preocupações. Não dar ouvidos aos estudantes é uma questão de poder.

Auscultação e participação são coisas diferentes: auscultar é ouvir; participar é ser parte da decisão, deixando de ser espectador. Importa ouvir, dar eco da participação e alertar os estudantes para as consequências negativas da sua não participação.

Questões a equacionar para dar voz a faixas de estudantes do ensino superior com menos acesso à participação:

- Até que ponto estamos preparados para dar espaço de intervenção aos estudantes com necessidades especiais?
- Terão os jovens do interior as mesmas oportunidades de participação que os do litoral e o que poderia ser feito para equilibrar a participação de uns e de outros?
- Que estratégias se poderão utilizar para fomentar a participação num tempo em que as pessoas têm menos tempo, nomeadamente os estudantes-trabalhadores?

Aproveitando a oportunidade de serem ouvidos, os estudantes usaram da palavra para referir um conjunto de prioridades e preocupações com que se debatem:

- o alojamento;
- a mobilidade (dificuldade de transportes);
- os impactos silenciosos da pandemia. Estão a tentar quantificar o abandono e o insucesso, com a preocupação de dar voz às razões dos que estão em risco de abandonar;
- o *stress* criado pelas necessidades do presente, inclusivamente o suprimimento de necessidades básicas como a alimentação;
- a saúde mental, principalmente desde março 2020 (pandemia), até porque há muita gente que não procura ajuda;
- o sentimento de que não estão a ser ouvidos e que ficam para trás. Quem decide tem de ouvir os estudantes para saber o que querem, quais as suas preocupações;

- a visão de futuro dos estudantes vai quase sempre desembocar na estabilidade, no conforto (habitação, transporte, emancipação, trabalho) para a qual não estão a ter respostas eficazes;
- a empregabilidade e carreira em certas áreas, uma vez concluídos os cursos. Há áreas em que os estudantes não veem perspectivas de aplicação das suas valências num futuro próximo, como por exemplo os cursos na área do turismo;
- querem ser bem-sucedidos e que o ensino superior contribua para a sua capacitação e emancipação. Isto assenta também na importância da qualidade do ensino superior.

Participação através das estruturas de representação dos estudantes

Habitualmente, os estudantes só têm voz através das Associações de Estudantes. Se não houver mecanismos de representatividade (processos eleitorais) um estudante por si só não consegue manifestar a sua opinião.

No quadro do encerramento das universidades, as associações de estudantes tiveram um papel no mapeamento dos estudantes com carências, na apresentação de metodologias de ensino/aprendizagem que melhor se adequem e promovam a inovação pedagógica.

A redução do número de estudantes nos órgãos de decisão condiciona a sua participação. O RJIES veio dificultar a participação dos estudantes.

Há alguns anos, os estudantes tinham mais intervenção na gestão. A lei permite que os estudantes estejam presentes em órgãos onde se tomam decisões, mas só se o diretor quiser. Embora o envolvimento dos estudantes tenha vindo a ganhar alguma valorização, existe ainda uma grande disparidade de situações. Há instituições de ensino superior em que os estudantes estão representados e participam na decisão, noutras a representação não existe ou não é divulgada. Importa que o processo de representação seja baseado nos princípios da informação e da transparência.

Os estudantes não estão desinteressados, mas por vezes os mecanismos de participação não são adequados. Importa não só dar voz aos estudantes, mas também dar-lhe relevância.

Participação na sala de aula

Entendem que os professores têm um papel fundamental para promover a participação das crianças e dos jovens.

Embora a modalidade de participação possa depender dos cursos e do tipo de matéria, entendem que as aulas devem ter menos exposição e incentivar a intervenção crítica dos jovens (para que percam a vergonha de falar).

Consideram que a alteração dos métodos educativos é uma necessidade, na medida em que há pouco espaço para o diálogo e para expressar opiniões. Há que diferenciar aulas expositivas (que devem acontecer, incluindo com convidados, que podem até ser transversais aos vários cursos) e aulas de participação específicas para cada curso em que o professor debate com os alunos e tem um papel de moderador. A exposição do professor podia ser substituída por um vídeo.

Referem o projeto da Mentoria interpares da Universidade do Porto como exemplo de participação dos alunos.

Os momentos de avaliação pedagógica através de questionários são pouco participados porque os estudantes não veem o impacto das suas opiniões.

Sugestões para melhorar a participação dos estudantes

- Uma adaptação legislativa para que não fique ao arbítrio dos diretores aceitar a participação dos estudantes em espaços de decisão superior.
- Revisão do RJIES, mais precisamente no que respeita à representação dos estudantes.
- Propostas de representação dos estudantes nos diferentes órgãos das IES:
 - Conselho Geral: nenhum corpo deve ter representatividade superior a 50%; representação dos alunos deve ser superior à das entidades externas por conhecerem melhor as Instituições.
 - Conselho de Gestão das unidades orgânicas: devem existir estudantes, com ou sem direito a voto.
 - Conselho Científico: as Associações de Estudantes deviam estar presentes, sem direito a voto, porque são parte interessada nas decisões.

- Valorização do papel dos órgãos representativos ao nível dos cursos (um nível mais próximo do estudante, onde há fraca adesão dos estudantes, sendo que é dos principais níveis em que deve haver participação).
- Auscultação dos estudantes por parte das instituições, mesmo que seja através de questionários anónimos.
- Utilização dos recursos online/digitais para promover a participação dos estudantes, adaptando e tornando os mecanismos de participação mais atrativos e amigáveis para os estudantes – utilização de aplicações para recolha de dados e voto digital. Dar *feedback* de forma facilitada, sem grande burocracia, também aumenta a participação dos estudantes.
- A participação deve começar no ensino básico, para que os alunos desenvolvam a capacidade de intervenção e adquiram à-vontade para o fazer. As aulas deviam ter momentos em que os alunos pudessem apresentar, explicar e dar as suas opiniões. Se as crianças participarem desde cedo isso vai ter resultados no futuro.
- No ensino superior, a participação dos estudantes no processo de aprendizagem pode promover-se através de:
 - *Team Based Learning* – exposição de um caso, de um problema, em que os alunos têm de preparar a resposta a uma situação de crise; são os alunos que explicam (exemplo usado na universidade do Minho) e depois há um debate.
 - criação de oportunidades de intervenção dos alunos (exemplo de um professor que incentiva a discussão a partir dos temas do jornal, pedindo aos alunos que expressem a sua opinião);
 - envolvimento dos estudantes em projetos de inovação pedagógica no ensino superior - exemplos: projeto IDEA e DOCÊNCIA+ (da Universidade do Minho e da Universidade de Aveiro)
- O nível de participação dos estudantes devia fazer parte dos critérios de avaliação da qualidade das instituições do ensino superior.

Audição de professoras do ensino básico

As professoras ouvidas desenvolvem a sua atividade nos 1º e 2º ciclos do ensino básico. A do 1º Ciclo orienta a sua ação pedagógica segundo os princípios do

Movimento da Escola Moderna. A docente do 2º Ciclo leciona a disciplina de matemática e integra a Associação de Professores de Matemática.

Dar voz aos alunos

Dar voz é dar a palavra aos alunos. Os alunos podem expressar-se através da fala e da escrita. A voz dos alunos começa na sala de aula, mas pode alargar-se a outros espaços da escola. Por exemplo, através da escrita ou de uma exposição na escola. Também dão voz às crianças quando estabelecem uma ligação com a comunidade.

No 1º CEB, a voz dos alunos é valorizada em vários momentos que concorrem para criar uma comunidade de aprendizagem:

- no Conselho (diário, com mais expressão à sexta) – em que se reflete sobre todo o trabalho da turma, não só no plano cognitivo, também no plano social e emocional (tudo é discutido em conselho);
- na negociação dos itens do currículo a alcançar – os alunos contribuem com as suas ideias e os seus objetivos, cabendo ao professor estabelecer a ponte entre os interesses e ideias das crianças e os objetivos curriculares;
- na apresentação de produções – as crianças mostram o que fazem – textos, produções artísticas, leituras, etc. – e a professora e os colegas comentam, valorizam, para construir aprendizagens.

No 2º CEB, os alunos tornaram-se mais interventivos nas aulas devido às dinâmicas resultantes da disciplina de cidadania, de projetos como o eco-escolas e das assembleias de alunos. As mentorias também têm funcionado bem. Os alunos (mentor e mentorante) apoiam-se no estudo e são eles que identificam as dificuldades.

Os professores reúnem com os representantes dos alunos para ouvir as suas propostas. Os alunos que tinham o hábito de expressar as suas opiniões no 1º CEB, quando chegam ao ciclo seguinte exigem-no.

A abordagem pedagógica de cada professora

No 1º CEB

A visão que tem é a de que a vida da escola está refém da vontade dos professores. A participação dos alunos não é autêntica. Na sala de aula, a participação dos alunos é muito orientada pelo professor (os alunos respondem a perguntas).

Referindo-se à sua própria experiência, reconhece que não há tempo para tudo. O que se pode fazer é ver com os alunos o que fazer com o tempo de que dispõem, fazer uma seleção de prioridades e mobilizar os alunos para dar apoios uns aos outros e, pontualmente, pedir o apoio de outros professores. Semanalmente, fazem o ponto da situação das aprendizagens, para garantir que não há perdas de aprendizagem, mas é importante dar tempo aos alunos para explorarem, tomarem o seu tempo para aprender (tempo de estudo autónomo).

O trabalho semanal é planificado no início da semana com todos. O Plano Individual de Trabalho (PIT) é um instrumento em que a criança se organiza para trabalhar naquilo que precisa. O PIT é monitorizado semanalmente. Os projetos sugeridos pelos alunos, que articulam várias áreas do currículo, fazem ganhar tempo.

O papel do professor é o de clarificar conceitos em diálogo com os alunos, numa construção. “Como professora, tento sempre evitar cair na tentação de ser eu a explicar tudo.”

No 2º CEB

Embora cada professor possa abordar o currículo como entender, muitas escolas trabalham impondo metas no sentido em que, na data tal, todas as turmas devem estar no ponto tal dos programas. Isso não é compatível com a flexibilidade da abordagem baseada na negociação. A abordagem do currículo baseada na negociação, no 2º Ciclo, não está generalizada.

Quando cada turma tem a sua sala, isso é facilitador porque permite uma apropriação do espaço.

Sobre o tempo: o facto de o 2º CEB ter áreas disciplinares, havendo um professor para mais do que uma disciplina (ex: matemática e ciências) permite recuperar

tempo, porque há maior articulação entre disciplinas. As provas de aferição também tiram muito tempo.

Nos 2º e 3º ciclos do ensino básico havia um espaço [tempo] chamado “Projeto” em que se trabalhavam os projetos dos alunos. Isso morreu, mas há professores que nas suas disciplinas abordam o currículo a partir de projetos dos alunos.

Recomendações

- O professor deve ouvir as preocupações, o sentimento dos alunos, atendendo a cada um e não ao grupo como um todo.
- Criação de espaços de colaboração entre os professores e de momentos de discussão sobre as suas práticas pedagógicas.
- Formação de professores que ajude a refletir sobre outras formas de trabalhar (exemplo: tertúlias dialógicas; Projeto Included)
- Nos 2º e 3º CEB os alunos deveriam ter voz no momento de planificar e organizar o que têm de aprender.

Audição de diretores de agrupamentos

Participação dos alunos na escola

Os alunos têm direitos de participação consagrados na legislação. A opinião dos alunos é ouvida no parlamento jovem, no orçamento participativo, na avaliação interna da instituição e nas reuniões setoriais.

Há diretores que ouvem os alunos trimestralmente, incluindo as crianças da educação pré-escolar (conselho de alunos) sobre questões de funcionamento da escola.

Embora não tenham assento no Conselho Pedagógico, em certas escolas os alunos participam em algumas reuniões deste órgão quando convidados.

Também é importante o papel das associações de estudantes, mesmo no ensino básico, para os alunos fazerem ouvir as suas necessidades.

No âmbito de certos projetos, podem criar-se momentos formais para ouvir os alunos. As questões colocadas são debatidas em assembleias de delegados e depois as opiniões dos alunos são levadas a Conselho Pedagógico e, por vezes, a Departamento.

Admitem que a voz dos alunos pode ser ouvida, mas nem sempre é escutada. Mais importante do que ouvir é saber se a auscultação tem consequências, se as perspectivas dos alunos são postas em prática.

Participação dos alunos na sala de aula

Se os espaços de participação formal já estão legislados, os aspetos mais relacionados com a sala de aula dependem de cada professor e esbarram com a própria formação dos professores e com a dificuldade destes em melhorar as suas práticas.

“Educar para a democracia é educar para a participação”. É difícil educar para a participação quando muitos professores não estão interessados nem preparados para o fazer.

Apesar disso, existem pequenos projetos para proporcionar o debate (comemoração de datas, efemérides...). A cidadania é desenvolvida a partir de ideias e propostas dos alunos para desenvolverem projetos de cidadania.

A maior parte dos professores não tem tempo para dar tempo aos alunos para manifestarem a sua opinião. Não há tempo para o debate. As escolas sentem-se sob pressão do Ministério e, muitas vezes, não lhes sobra tempo para porem em prática as ideias dos alunos.

Há disciplinas que ajudam a dar opiniões como a Filosofia e que, por isso, deviam começar mais cedo.

Reconhecem que não existem muitas experiências de aprendizagem dialógica, baseada no diálogo. A pressão dos programas e dos exames leva as escolas a rejeitar esse modo de aprender, embora lhes pareça que muitos professores gostariam de utilizar esse “método”.

A maioria dos professores não sente liberdade para conduzir a sua aula para outros caminhos. Acabam por ver cada período para ouvir os alunos como uma demora, como um desvio dos seus planos de lição. Devido à pressão, acabam por não ser capazes de ensinar, dando voz aos alunos. A escola trabalha para preparar para o exame.

Apesar disso, há professores capazes de explorar outras formas de ensino, embora isso pareça ser mais exequível em certas áreas curriculares.

Recomendações

- Se existe um perfil dos alunos para o séc. XXI também deveria haver um perfil para o professor do séc. XXI. O professor carece de competências profissionais que lhe permitam valorizar a participação dos alunos no seu percurso de aprendizagem.
- A mudança dos alunos é muito rápida e para os cativar os professores terão de mudar as suas práticas.
- A tónica fundamental é dar voz aos alunos na sala de aula, enquanto atores do seu processo de aprendizagem para poderem decidir sobre o seu percurso de aprendizagem, sobre a melhor forma de aprender e sobre a sua avaliação.

Audição de especialistas em educação

Caracterização da situação

A questão da voz das crianças e dos jovens extravasa o âmbito das escolas. Em geral, os adultos têm muita dificuldade em dar espaço à intervenção das crianças porque a sentem como uma cedência de poder.

O direito à participação das crianças é muito citado, mas pouco posto em prática, devido à ideia de que as crianças são imaturas e que são cidadãos do futuro e não do presente, o que afasta a possibilidade de as ouvir.

O que de pior acontece é o facto de o jovem quebrar barreiras e aceitar participar, mas depois ser-lhe dito que “ainda és muito novo” ou outros argumentos paternalistas. Na educação, nota-se muito a questão do paternalismo, no sentido em que alguém decide por nós.

Mesmo quando são ouvidas, é preciso distinguir entre “dar voz” e “ter voz” (referência à distinção estabelecida pela escada da participação de Roger Hart).

A ideia muito marcada de que a escola se constitui pela dualidade do que ensina, *versus* o que se aprende, pode ser um obstáculo ao desenvolvimento da participação das crianças e dos jovens.

Há uma tensão entre os diferentes documentos prescritivos do currículo. Por exemplo, o Perfil esperado do aluno fala da gestão flexível do currículo, mas não inclui os alunos neste processo, enquanto nos descritores operativos os alunos aparecem com um papel de destaque. Por outro lado, o documento da educação para a cidadania (no Perfil) coloca o aluno como um cidadão para o futuro (tornar-se cidadão) e não tanto no ser cidadão agora; o que pode não considerar tão explicitamente a intervenção dos alunos. A forma como o documento foi pensado é muito tradicional e não dá espaço a essa intervenção.

No que se refere à utilização dos meios digitais, o currículo refere muitas preocupações com as normas e com a segurança, deixando de fora as possibilidades de mobilização que o digital pode propiciar. A cultura dos jovens vive do telemóvel, sendo que a escola tem uma relação adversa com o telemóvel ou ainda não resolvida. Há um *mismatch* entre a escola e o mundo dos jovens. Há um fosso entre o que os professores ensinam, nomeadamente na disciplina de TIC, e o que os alunos gostariam de aprender.

Não existe qualquer mecanismo que, de forma justa, permita aos alunos dar *feedback* da avaliação que fazem do trabalho dos professores.

Recomendações

- Encontrar espaços em que os jovens tenham protagonismo, na escola e noutros espaços.
- Dar importância à intervenção dos jovens e assegurar que aquilo que dizem é ouvido e tem efeito; que tem retorno e é para levar à prática (exemplo de um projeto em que os jovens foram ouvidos e tiveram eco das suas intervenções, do que os adultos aprenderam com eles.) É importante que o jovem participe, mas o mais importante é o que se faz com isso. Os jovens precisam de saber para que é que a sua opinião serve. Nesse sentido, a investigação deve devolver aos jovens o que aprende com eles.
- Criar crianças autónomas que pensam por si. Apesar de isso requerer tempo e constituir um desafio para os adultos, é preciso ouvi-las e “fazer” o que propõem.
- A concretização do direito à liberdade de expressão é o mais difícil. Será necessário fazer uma maior divulgação dos Direitos da Criança,

nomeadamente do artigo 12º da Convenção, e dos artigos que no estatuto do aluno versam sobre a participação. Era bom que se falasse das capacidades das crianças e da força que têm quando comunicam.

- Criar espaços e oportunidades para que os alunos intervenham, falhem, aprendam com as falhas e tenham oportunidade de aprender a participar e de melhorar a qualidade das suas participações. Isso pode acontecer em espaços de educação não formal, não curricular. Porque a escola não está preparada para trabalhar o erro de forma formativa.
- Dar visibilidade às recomendações do CNE e divulgar os direitos das crianças que já lhes estão consagrados e que por vezes desconhecem, para que os alunos se apropriem desses direitos.
- A escola é o espaço privilegiado para conseguir dar voz aos alunos. A escola será tanto mais amigável quanto mais conseguir ouvir a voz das crianças. A dificuldade está em como concretizar a intervenção das crianças. É fundamental que os alunos tenham voz no processo da sua própria educação, porque eles são os “clientes”.
- É fundamental que os alunos sejam ouvidos em momentos cruciais, como por exemplo: o parlamento dos jovens ou os orçamentos participativos (discutidos com os alunos e executado em função das decisões tomadas). O processo de decisão demora mais tempo. E depois é preciso dar continuidade ao que decidem.
- Dar relevância às tecnologias digitais utilizando o seu potencial para promover a participação das crianças (por exemplo, na REDE “CRESCER JUNTOS” do Instituto de Apoio à Criança – os jovens comunicam através do *WhatsApp*). As plataformas em que os alunos se expressam *online* não podem constituir um mundo à parte da escola. A área das TIC é uma oportunidade de dar voz. Devia ser dada uma atenção maior às potencialidades do telemóvel nas aprendizagens e ao que fazer com ele. Os recursos tecnológicos necessitam de competências como a criatividade, a interação social, etc. A tecnologia é um meio extraordinário, mas não um fim em si. Os processos de participação são o foco. Até porque os jovens migram rapidamente de meios tecnológicos.

- É sabido (estudos) que os pares são o recurso mais relevante para aprender, daí a importância de proporcionar situações de aprendizagem entre pares. É o caso do dispositivo de participação “líderes digitais”, da DGE, que aposta na relação entre os pares. Os jovens que manifestam interesse em ser líderes têm depois um papel junto dos pares. Formar crianças autónomas dá mais trabalho, mas elas aprendem tanto mais, quanto mais autonomia tiverem.
- Formação intensiva e sensibilização dos profissionais, sem a qual a voz das crianças vai continuar só no papel. Os documentos são importantes, mas as pessoas e as lideranças são fundamentais, tal como a formação inicial de professores e diretores.
- É importante levar os jovens a pensar o verde (sustentável) e o azul (digital) desde cedo, mas para que isso aconteça, não basta estar na lei, haverá que educar os diretores e os professores. Terá de haver alguma mudança no papel dos professores (serem *coachers*) para serem capazes de fazer com que os alunos pensem e tenham um papel ativo.
- Ter em consideração os exemplos de participação dos alunos na governação da escola que já existem, como é o caso da Escola da Ponte.

Considerações finais

Nesta secção reúnem-se algumas considerações sobre a voz das crianças e dos jovens na educação, que resultam de uma tentativa de agregar as perspetivas sobrevenientes do debate teórico, da investigação, das experiências e dos próprios atores, num retrato da situação atual, i.e., de como é vista e se manifesta atualmente a voz das crianças e dos jovens; mas também num retrato prospetivo, um vislumbre do futuro da voz das crianças e dos jovens.

Numa dialética entre o que é e o que poderia (ou deveria) ser a voz das crianças e dos jovens na educação, enuncia-se um conjunto de ideias distribuídas pelas dimensões seguintes: *Definição de voz, Direito à voz, Poder da voz, Aprender a usar a voz, Usar a voz para aprender, Tempo e espaço à voz, Vias (meios) da voz*. No final, estas convergem em seis considerações sobre o futuro da voz das crianças e dos jovens na educação.

A voz [o que é a voz]

As significações de voz no discurso são variadas. A voz “é participação e envolvimento na decisão”, o que significa ser ouvido, ser auscultado, e significa receber informação sobre o impacto dessa participação na decisão. A voz também “é poder”, no sentido em que poder é ter oportunidade de expressar opinião; e no sentido em que proporciona o empoderamento de quem a usa, porque influencia, porque assume ou partilha poderes.

A voz também é aquilo que quer dizer, que quer veicular. Pode ser “contestação”, quando usada para expressar protestos ou reivindicar direitos; pode ser conhecimento e experiência, quando usada para aprender ou ensinar; pode ser emoção, enquanto manifestação dos sentimentos; ou pode ser posicionamento, enquanto revelação de uma ideologia, de uma crença.

A voz das crianças e dos jovens na educação é entendida no âmbito deste relatório como um direito inegável; direito que deve ser concedido e concretizado de forma consequente, i.e., de forma a ter impacto nas decisões. Além do mais, a voz das crianças e dos jovens serve para que estes se façam ouvir acerca de conteúdos variados.

Direito à voz

O direito das crianças e dos jovens a terem voz está consagrado na lei, no entanto é necessário dar visibilidade aos direitos de que são titulares. O que atualmente é letra de lei, refletido internacionalmente, por exemplo, na *Convenção Internacional dos Direitos da Criança*, ou no quadro jurídico nacional, no direito dos menores a serem ouvidos em processos de guarda e responsabilidade parental, ainda não é prática corrente. Uma forma de dar visibilidade a esses direitos passa pelo robustecimento do esforço de divulgação dos mesmos – maior insistência e maior alcance.

A efetivação dos direitos das crianças e dos jovens a serem ouvidos carece ainda de uma credibilização das suas capacidades de intervenção. A idade não é decretada como obstáculo à participação, mesmo a das crianças mais pequenas, sendo aceite que estas são capazes de intervir, desde que lhes seja proporcionada a oportunidade de se expressarem nas suas múltiplas linguagens e que quem as ouve seja capaz de

escutar e de acolher as diferentes formas da linguagem e da narrativa que as crianças e os jovens utilizam. Portanto, todos têm direito a ter voz, no entanto, ainda são necessárias estratégias de persuasão e de apoio aos interlocutores para que estes estejam disponíveis e se sintam capazes de compreender e de valorizar as manifestações do discurso das crianças e dos jovens.

O direito das crianças e dos jovens à voz também está consagrado no âmbito da educação formal, seja no ensino superior, seja na educação não superior. É-lhes concedido através do assento em órgãos representativos com alegado reflexo na governação das instituições de educação e de ensino. É-lhes igualmente concedido através das finalidades curriculares e dos saberes essenciais verbalizados para a educação não superior, que incluem as competências da participação no perfil das crianças e dos jovens.

No ensino superior, contudo, os estudantes reivindicam alterações legislativas que reforcem a sua participação nos órgãos de decisão das instituições de ensino superior. Por um lado, têm em vista, alcançar uma maior intervenção na decisão e, por outro, dirimir as disparidades entre instituições de ensino superior no que respeita às oportunidades de participação outorgadas aos estudantes. Se a intervenção dos estudantes é realmente importante na governança do ensino superior, na perspectiva dos estudantes, uma forma de a valorizar, ou mesmo forçar, passa por considerá-la entre os indicadores de avaliação da qualidade das instituições de ensino superior.

Na educação não superior, subsistem algumas tensões que é importante dissolver para que a voz dos alunos tenha maior expressão: uma é a tensão entre a convenção que aponta direitos de participação das crianças e o formato da instituição escolar; a outra é a tensão entre as orientações mais gerais dos documentos curriculares, em que sobressai a intervenção do professor na conceção curricular, e as orientações mais específicas (sobre competências e didática) em que é relevado o desenvolvimento da capacidade de intervenção do aluno na sua aprendizagem.

Poder da voz

O uso da voz, independentemente do conteúdo veiculado – ideia, experiência, sentimento ou posição – tem destinatário(s); tem subjacente a pretensão de ser escutado. Isso obriga, antes de mais, a uma distinção entre “dar a palavra” às crianças

e aos jovens e “ter em consideração a sua palavra”. Em segundo lugar, implica uma horizontalização da relação adulto-criança no ato de falar e ouvir, da comunicação e dos seus efeitos.

Da primeira ideia resulta que, se o poder da voz assenta, em parte, na sua consequência é devido, em educação, dar voz às crianças e aos jovens de forma consequente. Por um lado, porque isso é importante para motivar mais participação. Senão, veja-se como os jovens, que são chamados a dar as suas opiniões, a comentar e a sugerir, mas depois não veem as suas propostas serem atendidas, acabam por achar que elas não têm interesse e que não vale a pena participar. Por outro lado, porque fomenta o exercício da cidadania, e de preferência precocemente, pois mesmo as crianças mais novas são cidadãs de pleno direito e capazes de perceber o impacto da sua voz.

Da segunda ideia sobressai a noção de que a voz, se ouvida, é uma forma de empoderamento das crianças e dos jovens; é um meio para a partilha de poderes. O que cria alguma tensão, pois os adultos tendem a ver a intervenção das crianças e dos jovens como uma cedência de poder e, por isso, limitam os seus espaços de intervenção. Mas pode também ser vista como uma forma de enriquecimento da governança das instituições de educação e de ensino, porque as aproxima das pessoas a quem se destinam, os alunos.

Do adulto espera-se que evidencie respeito pela capacidade intelectual dos jovens, mas também pelo seu bem-estar, um respeito individualizado e personalizado; espera-se que não caia numa atitude paternalista que menorize as intervenções das crianças e dos jovens, nem as suas capacidades de intervenção. Da criança e do jovem, espera-se que façam uso dos seus direitos e dos espaços de intervenção que lhes estão consagrados, seja para representação dos seus interesses, seja para se apropriar do seu processo de educação e formação.

Aprender a usar a voz

Aprende-se a usar a voz. Importa, por isso, criar espaços e oportunidades de intervenção para que as crianças e os jovens possam tentar e falhar, tentar e aprender a utilizar a sua voz, no âmbito da educação formal. A aprendizagem das competências necessárias à participação e à comunicação deve assim ser equiparada

a outras aprendizagens essenciais que fazem parte do currículo dos ensinos básico e secundário.

As técnicas da argumentação, da organização do discurso, da comunicação podem ser aprendidas na escola, transversalmente às disciplinas, ou em atividades específicas. Admitindo que haverá disciplinas curriculares que pelo seu conteúdo são mais propícias ao uso do debate e da argumentação (exemplo da Filosofia), o seu papel deve ser revalorizado enquanto disciplinas instrumentais. A intervenção ao nível das disciplinas curriculares serviria para ajudar a estruturar o pensamento, mas também para ganhar à-vontade para exprimir opiniões para públicos mais alargados (participação cidadã). Outros espaços, como o da educação para a cidadania, ou das atividades complementares (teatro, clubes...) também podem ser aproveitados para desenvolver esta aprendizagem.

Aprender a usar a voz contribui para a valorização da mensagem que esta pretende transmitir. Para que as ideias e opiniões sejam ouvidas é importante utilizar a argumentação com propriedade, para sustentar com clareza as afirmações, e também com responsabilidade para ser capaz de ouvir e de se fazer ouvir, no respeito pelos outros.

Esta aprendizagem deve fazer-se desde criança, pelo que as oportunidades de participação proporcionadas no âmbito do ensino básico e do ensino secundário são essenciais para o seu desenvolvimento. Até porque há fases do desenvolvimento das crianças em que é mais fácil desenvolver a competência e o hábito da intervenção.

Os espaços de educação não formal são igualmente meios propícios à consciencialização das crianças e dos jovens sobre os seus direitos e deveres de intervenção e participação. Permitem a transmissão de conhecimentos e competências, o seu desenvolvimento e o desenvolvimento de atitudes responsáveis, constituindo-se como mais uma oportunidade de uso da voz no exercício da cidadania.

Usar a voz para aprender

A voz como instrumento de aprendizagem é a voz das crianças e dos jovens enquanto atores do seu processo de aprendizagem. Podem utilizar a sua voz para perguntar,

para expressar ideias, para intervir na escolha dos projetos de trabalho que dão suporte às aprendizagens, para se avaliarem face a objetivos negociados.

Usar a voz para aprender é também confiar que a voz é escutada, por exemplo, para pedir e dar apoio na identificação e na superação de dificuldades de aprendizagem (através de dinâmicas de *mentoria* entre pares; parcerias e tutorias) ou para resolver problemas relacionais ou de comportamento. O professor deve ouvir a voz dos alunos atendendo a cada um, e não apenas ao grupo como um todo – isto para ouvir as preocupações, o sentimento individual, para lhe dar espaço para fazer o seu percurso e ter voz na avaliação formativa.

No contexto atual, existem experiências de participação, tanto no ensino superior, como no não superior. Assentam em dispositivos de comunicação desenvolvidos em climas de escola favoráveis. São, no entanto, avulsas, sujeitas à variedade da competência dos docentes e fortemente condicionadas pela organização do sistema escolar, em que dominam a relação de autoridade vertical, o fracionamento disciplinar do tempo, ou a pressão exercida pelo cumprimento de programas e pelas avaliações; tudo circunstâncias que não favorecem a criação de um espaço-tempo favorável à participação dos alunos.

A reconsideração do papel do professor – numa aula concebida como espaço de intervenção dos alunos, um espaço de debate, ao invés de um espaço de exposição – e o desenvolvimento de competências profissionais que permitam aos professores valorizar a participação dos alunos no seu percurso de aprendizagem constituem provavelmente uma via para a alteração da situação atual.

A outra via, no ensino não superior, poderá ser a de realçar no currículo o papel do aluno na aprendizagem, concertando, nos vários documentos curriculares, as orientações que dizem respeito à sua voz e à sua participação. Ou, introduzir disciplinas de opção desde o ensino básico para aproximar interesses e ofertas, na perspectiva de que o interesse das crianças e dos jovens, por determinado tema, facilita a participação.

Tempo e Espaço para a voz

O tempo que de antemão é destinado à voz das crianças e dos jovens na organização da aula; o tempo comprimido pela pressão das avaliações externa e interna ou do

cumprimento dos programas; o tempo da participação espontânea. Em qualquer situação, o tempo é um fator que tanto favorece como condiciona a participação e, conforme esta é vista como um elemento essencial à aprendizagem ou como um excesso “folclórico”, assim crescem ou decrescem os tempos para a voz.

Também os espaços têm influência na participação das crianças e dos jovens, a começar pelos espaços físicos. A disposição das pessoas nos espaços e a plasticidade dos espaços, por exemplo da sala de aula, podem ser fatores facilitadores da voz: por exemplo, se a disposição dos lugares numa sala permitir que todos se vejam, o contacto visual pode ajudar à comunicação; ou a transformação de um espaço numa arena performativa pode incentivar formas de manifestação não verbais da voz das crianças e dos jovens.

Os espaços dados à voz das crianças e dos jovens são, além da aula, os das estruturas de representação nos órgãos consultivos e os de projetos maioritariamente de participação cívica.

Estes espaços de participação coletiva, assentes essencialmente na representatividade, promovem a participação dos alunos que já têm maior apetência ou capacidade para o fazer, mas não serão suficientes para incentivar a generalização da participação das crianças e dos jovens.

Vias (meios) da voz

Os incentivos à participação das crianças e dos jovens na educação podem ser mais eficazes se assentarem em mecanismos de proximidade e se mobilizarem meios com os quais os alunos estão familiarizados e se sentem seguros.

Por exemplo, no ensino superior, a proximidade pode consistir na dinamização de experiências de participação dos estudantes a nível micro – como as comissões de curso ou as mentorias – que seriam uma alavanca para a participação a nível macro, em órgãos como o conselho geral ou o conselho pedagógico da instituição de ensino superior.

Os meios digitais são um meio amigável, com o qual as crianças e os jovens têm empatia. Podem por isso facilitar a participação, através de ferramentas digitais (p. ex., *apps* para apresentação de propostas; e-voto). Uma aproximação entre a escola e

o mundo dos jovens que pode ainda facilitar a interação do professor com vários grupos de alunos, que desenvolvem projetos diferentes, simultaneamente.

A tecnologia é um meio, mas não é um fim em si mesmo, quando se trata de incentivar a participação das crianças e dos jovens na educação. Os processos da participação é que devem ser o foco, até porque os jovens migram rapidamente de meios tecnológicos, enquanto as competências de participação são um património que pode acompanhá-los numa variedade de meios.

Aceitando que é possível aprender a ter voz, importa destacar fatores que parecem coadjuvar essa aprendizagem: oportunidade precoce e a prática recorrente do uso da voz; desenvolvimento de competências de argumentação e comunicação; consagração de tempo da aula à intervenção do aluno; organização versátil do espaço.

No plano organizacional, trata-se de construir um clima de escola que convide as crianças e os jovens a expressarem a sua opinião, perspetivando-se, por exemplo, uma organização diversa do tempo e do espaço e a criação de dispositivos de comunicação e partilha, ou ainda, se se considerar que a intervenção dos estudantes decorre do seu interesse pelas matérias que têm de abordar, a oferta de atividades extracurriculares (clubes e outras) de modo a alargar o foco de interesse.

Assim sendo, e parecendo certo que a participação de crianças e jovens na educação depende da dinâmica criada pela escola, mas sobretudo da abordagem pedagógica de cada professor, importa equacionar condições e estratégias que possam favorecer a mudança, quer ao nível das organizações, quer a nível individual.

Esta perspetiva remete para a necessidade de reequacionar a formação inicial de professores, incluindo os do ensino superior, para que estes possam observar, experienciar e aprender a utilizar abordagens em que é dada voz aos alunos.

Bibliografia:

Bird, W. & Rahfaldt, M. (2011). Children and the media: voices worth hearing? In L. Jamieson, R. Bray, A. Viviers, L. Lake, S. Pendlebury & C. Smith (Eds.), *South African child gauge 2010/2011*. Cidade do Cabo: Children's Institute, pp. 54-58.

Branquinho, C. *et al.*. (2017) Dream Teens – a “voz” dos jovens na discussão de problemas da sua geração. In *Revista Saúde e Desenvolvimento Humano*, v. 5, n. 3, pp.19-26. Canoas: UnilaSalle Editora. Disponível em <http://dx.doi.org/10.18316/sdh.v5i3.3565>

Bron, J. & van der Laan, A. (2019). From Participation to Voice: Developing Student Voice in Dutch Education. Holcar Brunauer, A. (Ed.). *Student Voice in Education. CIDREE Yearbook 2019*. Ljubljana: National Education Institute Slovenia.

Brooman, S., Darwent, S., & Pimor, A. (2015). The student voice in higher education curriculum design: is there value in listening? *Innovations in Education and Teaching International*, 52(6), pp. 663–674. <https://doi.org/10.1080/14703297.2014.910128>

Campos-Ramos, P. & Barbato, S. (2014). Participação de crianças em pesquisas: Uma proposta considerando os avanços teórico-metodológicos. *Estudos de Psicologia*, 19(3), julho a setembro/2014, pp.157-238.

Carriço Reis, B. (2009). *De la dictadura a la democracia: recuerdos y olvidos de la transición política española. Medios de comunicación y reconstrucción de la(s) memoria(s) colectiva(s) en España*. Dissertação de doutoramento, Pontificia Universidade Católica de São Paulo e Universidad Rey Juan Carlos de Madrid.

CNE (2019). *Estado da Educação 2018*. Lisboa : Autor

Corsaro, W. (2011). *Sociologia da infância*. São Paulo: Artmed.

Cruz, S. H. V., & Martins, C. A. (2017). Políticas públicas e a voz das crianças. *Laplage em Revista*, 3(1), 29, pp.29-43. <https://doi.org/10.24115/s2446-6220201731241>

Daly M., Ó Cadhain, C., O'Sullivan, G. & Emerson, N. (2019). Learner Voice in Irish Education – Towards a Common Approach In Holcar Brunauer, A. (Ed.). *Student Voice in Education. CIDREE Yearbook 2019*. Ljubljana: National Education Institute Slovenia.

Daverne-Bailly, C.& Vari, J. (dir.) (2020). *La parole des enfants : enjeux épistémologiques, méthodologiques et éthiques. Recherches en education*, 39. URL: <http://journals.openedition.org/ree/281> ;DOI: <https://doi.org/10.4000/ree.281>

De Ketele, J-M (2010). La pédagogie universitaire: un courant en plein développement. *Revue française de pédagogie*, 172, juillet-septembre, pp. 5-13.

Draghici, C. & Garnier, P. (2020). Pratiques de la recherche avec les jeunes enfants : enjeux politiques et épistémologiques. *Recherches en éducation*, 39. Disponível em: <http://journals.openedition.org/ree/319>

Gamlem, S. & Blikstad-Balas, M. (2019). Student Voice in Norway and the New Norwegian Curriculum. Holcar Brunauer, A. (Ed.). *Student Voice in Education. CIDREE Yearbook 2019*. Ljubljana: National Education Institute Slovenia.

Giddens, A. (1994). *Modernidade e identidade pessoal*. Oeiras: Celta.

Hart, Roger (1992). *Children's participation. From tokenism to citizenship*. Florence : UNICEF

Holcar Brunauer, A. & Kregar, S. (2019). Student Voice and Formative Assessment. Holcar Brunauer, A. (Ed.). *Student Voice in Education. CIDREE Yearbook 2019*. Ljubljana: National Education Institute Slovenia.

Kellner, D. (2001). *Cultura da mídia*. Bauru: EDUSC.

Lalle, P. & Bonnafous, S. (2019). La pédagogie universitaire. La révolution pédagogique de l'enseignement supérieur, une universalité géographique et paradigmatique. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n° 80, abril, pp.49-59.

Lamy, C. (2019). Student Voice in Education. Holcar Brunauer, A. (Ed.). *Student Voice in Education. CIDREE Yearbook 2019*. Ljubljana: National Education Institute Slovenia.

Larsson, K., Fernández, T. & Lundgren, E. (2019). Participation and Influence in the Classroom – Capacity Building for Teacher's Facilitation of Student Voice, Motivation and Learning in Sweden. Holcar Brunauer, A. (Ed.). *Student Voice in Education. CIDREE Yearbook 2019*. Ljubljana: National Education Institute Slovenia.

Lerner, J.V.; Phelps, E., Forman, Y.E. & Bowers, E.P. (2009). *Positive youth development*. Wiley Online Library.

Lorius, V. (2020). Justice scolaire pour les hérissons: la prise en compte de la parole des élèves au sein des conseils de discipline. *Recherches en éducation*, 39.

Disponível em: <http://journals.openedition.org/ree/319>

Matos, MG. et al.. (2015). *Dream Teens – Adolescentes autónomos, responsáveis e participantes*. In *Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente*, pp. 47-58.

Miliband, D. (2006). Choice and voice in Personalised learning. In OECD. *Schooling for Tomorrow Personalising Education*, pp. 21–30.

<https://www.oecd.org/site/schoolingfortomorrowknowledgebase/themes/demand/41175554.pdf>

Naletilić, M., Stojkić, M. & Vasilj, D. (2019). Student Voice Throughout Entrepreneurial Competence: How to be Entrepreneurial in School Systems in Bosnia and Herzegovina. Holcar Brunauer, A. (Ed.). *Student Voice in Education. CIDREE Yearbook 2019*. Ljubljana: National Education Institute Slovenia.

Nepton, S. (2020). Faire bonne expression : prise de parole et formation de la pensée en philosophie pour enfants. *Recherches en éducation*, 39. Disponível em : <http://journals.openedition.org/ree/319>

Nóvoa, A. (2004). A Educação Cívica de António Sérgio vista a partir da Escola da Ponte (ou vice-versa). in Canário *et al.* (org.) *Escola da Ponte. Defender a escola pública*. Porto: ProfEdições, pp 37-43.

OECD (2006). What do students say? In Demand-sensitive schooling? Evidence and issues OECD. pp. 103–128.

Osório, M. & Shread, C. (2018). *School circles. Every voice matters*. Documentário : Vimeo

Pacheco, J. (2004). Fazer a Ponte in Canário *et al.* (org.) *Escola da Ponte. Defender a escola pública*. Porto: ProfEdições, pp 62-81.

Pittman, K.J., Irby, M., Tolman, J., Yohalem, N., & Ferber, T. (Ed.). (2011). *Preventing problems, promoting development, encouraging engagement*. Washington, DC: Forum for Youth Investment.

Põld, P-K. & Kangro, M. (2019). Student' Involvement in Improving School Environment in Estonia. Holcar Brunauer, A. (Ed.). *Student Voice in Education. CIDREE Yearbook 2019*. Ljubljana: National Education Institute Slovenia.

Potera, I., Shala, L. & Bytyqi-Beqiri, L. (2019). Addressing the Voice of Students in Official Documents and the Challenges of Implementation in School Practice in Kosovo. Holcar Brunauer, A. (Ed.). *Student Voice in Education. CIDREE Yearbook 2019*. Ljubljana: National Education Institute Slovenia.

Rosado, C., & Campelo, M. (2011). Educação escolar: A vez e a voz das crianças. *Ensaio*, 19(71),pp. 401–424. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362011000300010>

Ruppin, V., Safadi-Katouzian, S. & Zaragori, A. (2019). How to Mobilize Visual Arts as a Form of Citizen Expression. Holcar Brunauer, A. (Ed.). *Student Voice in Education. CIDREE Yearbook 2019*. Ljubljana: National Education Institute Slovenia.

Sérgio, A. (1915). *Educação Cívica*. Porto: Renascença Portuguesa.

Szabó, M., Kákonyi, L. & Eőri, J. (2019). Does Student Voice Comply with the Centralised National Core Curriculum at the Classroom Level?. Holcar Brunauer, A. (Ed.). *Student Voice in Education. CIDREE Yearbook 2019*. Ljubljana: National Education Institute Slovenia.

Thompson, J. (1995). *Ideologia e cultura moderna*. Petrópolis: Vozes.

Thomson, P. (2011). Coming to terms with 'voice'. In Czerniawski, G., Kidd, W. (Eds.), *The student voice handbook: Bridging the academic/practitioner divide*. Bingley: Emerald Group.

Tomé, V. et al. (2019). Exercício de cidadania ativa e participação através dos média: um projeto comunitário focado em crianças do Pré-escolar e 1º Ciclo In *Comunicação e Sociedade*, vol. 36, pp. 101-120. Disponível em [https://doi.org/10.17231/comsoc.36\(2019\).2347](https://doi.org/10.17231/comsoc.36(2019).2347)

Torney-Purta, J. (2002). The school's role in developing civic engagement: a study of adolescents in twenty-eight countries. *Applied Developmental Science*, 6(4), pp.203-212. Disponível em http://dx.doi.org/10.1207/S1532480XADS0604_7

Toshalis, E., & Nakkula, M. J. (2012). Motivation, Engagement, and Student Voice (Full Resource). *Education Digest*, 78(1). <https://studentsatthecenterhub.org/wp-content/uploads/Motivation-Engagement-Student-Voice-Students-at-the-Center-1.pdf>

UNICEF (2017). *Guia para educadores e professores: Dia Universal dos Direitos da Criança*. Disponível em: www.unicef.pt

United Nations Convention on the Rights of the Child (1989). Disponível em: http://www.childhealthresearch.eu/Members/jkilroe/report-on-theroadmaps-for-the-future-of-european-child-health-research/at_download/file

Vincent, G. (2008). La socialisation démocratique contre la forme scolaire. *Éducation et francophonie*. Volume 36, nº 2, outono 2008, pp. 47-62.

Watson, J. & Morgan, N. (2019). Learner Voice to Learner Participation – Scotland's Journey. Holcar Brunauer, A. (Ed.). *Student Voice in Education. CIDREE Yearbook 2019*. Ljubljana: National Education Institute Slovenia.

Sítios consultados

Câmara Municipal de Cascais: <https://www.cascais.pt/voz-dos-jovens>

Câmara Municipal de Vila Nova de Famalicão:

<https://www.vilanovadefamalicao.pt/dar-voz-aos-jovens-para-promover-a-cidadania>

Conselho Nacional de Crianças e Jovens (CNCJ):

<https://www.cnpdpcj.gov.pt/conselho-nacional-criancas-e-jovens>

Escola 42: <https://www.42lisboa.com/>

Ordem dos Advogados

<https://portal.oa.pt/media/127743/parecer-29pp-ruil-alves-pereira.pdf>

Parlamento Europeu dos Jovens (PEJ/EYP):

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/DSPE/Clubes_Europeus/dossierescolasnsc.pdf

Programa Parlamento dos Jovens:

https://jovens.parlamento.pt/2019_2020/docs/Apresentacao_programa_site_2019_2020.pdf

Projeto Observar e Aprender da Universidade de Lisboa:

<https://sites.google.com/site/observareaprender/home>

Anexo 1. Referências à voz dos alunos nas Aprendizagens Essenciais

Teatro/expressão dramática – 1º ciclo

Interpretação e Comunicação; Organizadores das aprendizagens essenciais

Interpretação e Comunicação – Incentiva-se, a partir da experiência pessoal de cada um, a apreciação estética e artística, através dos processos de observação, descrição, discriminação, análise, síntese e juízo crítico (opiniões com critérios fundamentados), captando a especificidade contida na linguagem e construção dramáticas.

Português – 4º ano

... desenvolvendo capacidades discursivas como elaborar narrativas, descrições, opiniões, pedidos, num processo de desenvolvimento e consolidação da competência comunicativa....

Português – 5º ano

competência da escrita que inclua obrigatoriamente saber escrever para transmitir conhecimento (resumos, sínteses, textos elaborados para exposição de conhecimentos e ideias), para defender uma opinião fundamentada, para narrar;

Produzir textos de opinião com juízos de valor sobre situações vividas e sobre leituras feitas.

Português – 9º ano

... competência da escrita que inclua obrigatoriamente saber escrever comentários, textos de opinião e críticas, e elaborar resumos (para finalidades diversificadas)

Fazer exposições orais para apresentação de temas, ideias, opiniões e apreciações críticas.

Intervir em debates com sistematização de informação e contributos pertinentes

Argumentar para defender e/ou refutar posições, conclusões ou propostas, em situações de debate de diversos pontos de vista.

Estabelecer contacto visual e ampliar o efeito do discurso através de elementos verbais e não-verbais.

Compreensão: Analisar a organização de um texto oral tendo em conta o género (diálogo argumentativo, exposição e debate) e o objetivo comunicativo. Avaliar argumentos quanto à validade, à força argumentativa e à adequação aos objetivos comunicativos.

Filosofia – 10º ano

O discurso argumentativo e principais tipos de argumentos e falácias informais...

Elaboração, em pares ou grupos de texto argumentativo sólido sobre temas relevantes no quotidiano, usando as formas proposicionais e as formas válidas de argumentos formais estudados (eventualmente em articulação com a disciplina de Matemática e/ou a área de Cidadania e Desenvolvimento).

Anexo 2. Dispositivos de participação dos alunos da Escola da Ponte

Dispositivo	Descrição
Responsabilidades	De forma a resolver os problemas do dia a dia e a melhorar o funcionamento da escola, são criados grupos de alunos que desempenham determinadas tarefas. As responsabilidades são atribuídas no início do ano, tendo em conta as inscrições prévias de alunos e de professores (em três, hierarquizando prioridades).
Assembleia	Momento de trabalho coletivo, todas as sextas-feiras, que envolve todos os alunos da escola. A convocatória estabelece os assuntos a tratar. No final, é elaborada uma ata. Todos estes procedimentos são organizados e realizados pela mesa da assembleia.
Direitos e deveres	A listagem dos Direitos e Deveres é aprovada em Assembleia, no início de cada ano letivo, constituindo-se como um código de conduta para todos os elementos da comunidade educativa.
Pedir a palavra	Sempre que uma pessoa, dentro do espaço de trabalho, pretende falar com o grande grupo ou intervir num debate, levanta o braço para pedir a palavra.
Acho Bem/Acho Mal	Os alunos expressam a sua opinião sobre o que está bem e mal dentro da Escola. A Comissão de Ajuda analisa e leva à consideração da Assembleia.
Caixinha dos segredos	Quando um aluno pretende conversar ou comunicar “em segredo” com algum elemento da comunidade educativa, coloca uma mensagem na caixinha.
Comissão de ajuda	Mecanismo de autorregulação e de autorresponsabilização coletiva. É constituída por seis alunos. Três são escolhidos pelos elementos da Mesa da Assembleia e três pelo Conselho de Projeto. Tem também representação de todos os núcleos, dois alunos por cada núcleo. A Comissão de Ajuda faz parte integrante da responsabilidade da Mesa da Assembleia. A Comissão de Ajuda procura resolver situações a partir dos dispositivos “Caixinha dos segredos” e “Acho mal”, mas também da observação de comportamentos e atitudes. Reúne semanalmente e tenta resolver as situações apresentadas, sem recorrer a outras instâncias da escola que só intervêm caso não o consigam fazer no seu seio.
Pedaço de mim	Sempre que alguém pretende partilhar algo de muito importante para si, fã-lo usando este dispositivo, através de um mural, da Assembleia de Escola, etc...
Plano da quinzena/Plano do dia	Individualmente, de 15 em 15 dias e com o professor tutor, os alunos traçam o que pretendem aprender (Plano da Quinzena). Estas planificações são negociadas com os orientadores das diferentes valências curriculares, com o professor tutor e com os pais, estabelecendo-se, assim, um compromisso educativo. O plano da quinzena integra tarefas individuais e coletivas. Semanalmente, há uma monitorização e acompanhamento pelo tutor. No início de cada dia, cada aluno define o seu Plano do dia que consiste num registo de intenções sobre o que quer aprender durante o dia, tendo em conta o plano da quinzena. No final da quinzena e do dia, o aluno faz um balanço do desenvolvimento do plano com o tutor.
Planificação do Projeto	O projeto é uma forma de os alunos darem resposta aos seus problemas/dúvidas. Cada projeto realizado pelos alunos é planificado tendo em conta, entre outros fatores, o que os alunos pretendem fazer, o que já conhecem, o que precisam/querem conhecer, os recursos que possuem ou pretendem possuir, quem os pode ajudar e a forma de avaliação do mesmo.
Aula direta / Preciso de ajuda / Posso ajudar em...	Quando um aluno sente dificuldade e já recorreu a todas as possibilidades de ajuda (pares, grupos), inscreve-se no “preciso de ajuda” para participar em aulas diretas, preparadas por um professor. A aula direta é aberta a todos os que manifestam interesse em usufruir desta ajuda. Por outro lado, quando um determinado aluno sente que tem um conhecimento aprofundado sobre determinado assunto e que pode ajudar os pares, inscreve-se no “Posso ajudar em...”.

<p>Eu já sei</p>	<p>Cada aluno propõe ser avaliado. Este é um momento que requer uma atitude de responsabilidade perante si e perante os outros. Posteriormente, um orientador educativo efetua uma avaliação junto do aluno, registando-a no seu processo individual.</p>
-------------------------	---

Fonte: Adaptado de http://www.escoladaponte.pt/novo/wp-content/uploads/2016/11/Dispositivos_descri%C3%A7%C3%A3o....pdf
(Estado da Educação 2018)

Anexo 3. Enquadramento legislativo da participação das crianças e dos jovens na educação

Identificação de referências à participação, capacidade de expressão e comunicação e representatividade

na **Lei de Bases do Sistema Educativo** (Lei nº 46/86, de 14 de outubro)

Artigo 2º - Princípios gerais

5 - A educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva.

Artigo 5º - Educação pré-escolar

1- c) Favorecer a observação e a compreensão do meio natural e humano para melhor integração e participação da criança;

1- f) Desenvolver as capacidades de expressão e comunicação da criança, assim como a imaginação criativa, e estimular a actividade lúdica;

Artigo 11º - Ensino Superior – âmbito e objetivos

2 -i) Promover o espírito crítico e a liberdade de expressão e de investigação.

Artigo 26º - Educação extra-escolar

3- c) Favorecer atitudes de solidariedade social e de participação na vida da comunidade;

Artigo 46º - Princípios gerais de administração do sistema educativo

2 - O sistema educativo deve ser dotado de estruturas administrativas de âmbito nacional, regional autónomo, regional e local, que assegurem a sua interligação com a comunidade mediante adequados graus de participação dos professores, dos alunos, das famílias, das autarquias, de entidades representativas das actividades sociais, económicas e culturais e ainda de instituições de carácter científico.

Artigo 48º - Administração e gestão dos estabelecimentos de educação e ensino

4 - A direcção de cada estabelecimento ou grupo de estabelecimentos dos ensinos básico e secundário é assegurada por órgãos próprios, para os quais são democraticamente eleitos os representantes de professores, alunos e pessoal não docente, e apoiada por órgãos consultivos e por serviços especializados, num e noutro caso segundo modalidades a regulamentar para cada nível de ensino.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

5 - A participação dos alunos nos órgãos referidos no número anterior circunscreve-se ao ensino secundário.

Artigo 51º - Ocupação dos tempos livres e desporto escolar

4 - As actividades de ocupação dos tempos livres devem valorizar a participação e o envolvimento das crianças e dos jovens na sua organização, desenvolvimento e avaliação.

no **Estatuto do Aluno e Ética Escolar** (Decreto-Lei nº 51/2012, de 5 de setembro)

Artigo 7º - Direitos do aluno

1-m) Participar, através dos seus representantes, nos termos da lei, nos órgãos de administração e gestão da escola, na criação e execução do respetivo projeto educativo, bem como na elaboração do regulamento interno;

1-n) Eleger os seus representantes para os órgãos, cargos e demais funções de representação no âmbito da escola, bem como ser eleito, nos termos da lei e do regulamento interno da escola;

1-p) Organizar e participar em iniciativas que promovam a formação e ocupação de tempos livres;

1-s) Participar no processo de avaliação, através de mecanismos de auto e heteroavaliação;

Artigo 8º - Representação dos alunos

1 - Os alunos podem reunir-se em assembleia de alunos ou assembleia geral de alunos e são representados pela associação de estudantes, pelos seus representantes nos órgãos de direção da escola, pelo delegado ou subdelegado de turma e pela assembleia de delegados de turma, nos termos da lei e do regulamento interno da escola.

2 - A associação de estudantes e os representantes dos alunos nos órgãos de direção da escola têm o direito de solicitar ao diretor a realização de reuniões para apreciação de matérias relacionadas com o funcionamento da escola.

Artigo 10º - Deveres do aluno

n) Participar na eleição dos seus representantes e prestar-lhes toda a colaboração.

No **Regime de autonomia e gestão dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário** (Decreto-Lei nº 137/2012, de 2 de julho)

Artigo 3º - Princípios gerais

c) Assegurar a participação de todos os intervenientes no processo educativo, nomeadamente dos professores, dos alunos, das famílias, das autarquias e de entidades representativas das actividades e instituições económicas, sociais, culturais e científicas, tendo em conta as características específicas dos vários níveis e tipologias de educação e de ensino;

Artigo 12º - Composição do Conselho Geral

2 - Na composição do conselho geral tem de estar salvaguardada a participação de representantes do pessoal docente não docente, dos pais e encarregados de educação, dos alunos, do município e da comunidade local.

6 - A representação dos discentes é assegurada por alunos maiores de 16 anos de idade.

Artigo 14º - Designação de representantes no Conselho Geral

2 - Os representantes dos alunos e do pessoal não docente são eleitos separadamente pelos respetivos corpos, nos termos definidos no regulamento interno.

Artigo 34º - Funcionamento do Conselho Pedagógico

2 - Nas reuniões plenárias ou de comissões especializadas, designadamente quando a ordem de trabalhos verse sobre as matérias previstas nas alíneas a), b), e), f) j), e k) do artigo anterior, podem participar, sem direito a voto, a convite do presidente do conselho pedagógico, representantes do pessoal não docente, dos pais e encarregados de educação e dos alunos.

Artigo 47º - Participação dos pais e alunos, Princípio Geral

Aos pais e encarregados de educação e aos alunos é reconhecido o direito de participação na vida do agrupamento de escolas ou escola não agrupada.

Artigo 48º - Representação

2 - O direito à participação dos alunos na vida do agrupamento de escolas ou escola não agrupada processa-se de acordo com o disposto na Lei de Bases do Sistema Educativo e concretiza-se, para além do disposto no presente decreto-lei e demais legislação aplicável, designadamente através dos delegados de turma, do conselho de delegados de turma e das assembleias de alunos, em termos a definir no regulamento interno.

Artigo 43º - Articulação e gestão curricular

1 - A articulação e gestão curricular devem promover a cooperação entre os docentes do agrupamento de escolas ou escola não agrupada, procurando adequar o currículo às necessidades específicas dos alunos.

No **Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior (RJIES)** – (Lei nº 62/2007, de 10 de setembro)

Artigo 25º - Provedor do estudante

Em cada instituição de ensino superior existe, nos termos fixados pelos seus estatutos, um provedor do estudante, cuja acção se desenvolve em articulação com as associações de estudantes e com os órgãos e serviços da instituição, designadamente com os conselhos pedagógicos, bem como com as suas unidades orgânicas.

Artigo 81º - Composição do conselho geral

2 — São membros do conselho geral:

a) Representantes dos professores e investigadores;

b) Representantes dos estudantes;

c) Personalidades externas de reconhecido mérito, não pertencentes à instituição, com conhecimentos e experiência relevantes para esta.

Artigo 94º - Composição do conselho de gestão

2 — Podem ser convocados para participar, sem direito a voto, nas reuniões do conselho de gestão os directores ou presidentes das unidades orgânicas, os responsáveis pelos serviços da instituição e representantes dos estudantes e do pessoal não docente e não investigador.

Artigo 104º - Conselho pedagógico

1 — O conselho pedagógico é constituído por igual número de representantes do corpo docente e dos estudantes da instituição ou da escola, eleitos nos termos estabelecidos nos estatutos e em regulamento.

Artigo 140º - Estatutos e regulamentos

2 — Os estatutos devem contemplar a participação de docentes e estudantes na gestão dos estabelecimentos de ensino, designadamente dos docentes nos aspectos científicos e pedagógicos e dos estudantes nos aspectos pedagógicos.

Artigo nº 146º - Participação de docentes e discentes

1 — A participação de docentes e estudantes na gestão académica dos estabelecimentos de ensino superior privados deve ser assegurada através da representação dos docentes nos conselhos científico ou técnico-científico e pedagógico e dos estudantes no conselho pedagógico.



Rua Florbela Espanca, 1700-195 Lisboa, Portugal

Tel.: (+351) 21 793 52 45

cnedu@cnedu.pt www.cnedu.pt

Conselho Nacional de Educação

Rua Florbela Espanca
1700-195 Lisboa
Portugal

Tel.: (+351) 217 935 245

Fax: (+351) 217 979 093

cnedu@cnedu.pt

www.cnedu.pt