

AS LIÇÕES DOS ALUNOS: O FUTURO DA EDUCAÇÃO ANTECIPADO POR VOZES DE CRIANÇAS E JOVENS¹

LESSONS OF THE STUDENTS: THE FUTURE OF EDUCATION AS ANTICIPATED BY THE VOICES OF CHILDREN AND YOUNG PEOPLE

José Pedro Amorim²

Joaquim Azevedo³

Resumo

Embora sejam os alunos que melhor podem falar-nos sobre a sua experiência na escola, nem sempre as suas vozes são ouvidas e consideradas quando se trata de pensar na melhoria das escolas e da educação. Neste texto, apresentamos e analisamos, por um lado, as “vozes” de crianças do pré-escolar, que recolhemos através de trabalhos, cartazes e desenhos em grupo e individuais; por outro lado, as vozes de alunos do 2.º e do 3.º ciclos do ensino básico que recolhemos em entrevistas de grupo, não estruturadas. A todos pedimos as suas ideias relativamente ao futuro da educação. Os resultados podem ser surpreendentes, pela qualidade da reflexão e pela capacidade de análise, mas também porque permitem refletir – num exercício que poderá ser útil para todos os atores sociais envolvidos pela dinâmica escolar – sobre a vida das escolas em

¹ Tomámos de empréstimo, e glosamos, o título dessa obra magistral de George Steiner (2011): “As Lições dos Mestres”. “*Lessons of the Masters*”, no original em língua inglesa.

² Investigador com bolsa de pós-doutoramento da FCT (SFRH/BPD/96307/2013).

CIIE, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto – Porto, Portugal.

jpamorim@fpce.up.pt

³ Autor de correspondência.

CEDH, Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa – Porto, Portugal.

jazevedo@porto.ucp.pt

muitas das suas facetas: os professores e a atividade pedagógica, as aulas e as visitas de estudo, a oferta educativa, os espaços educativos e os recursos, a organização da atividade escolar. Em síntese, dir-se-ia que só com os alunos, numa narrativa dialogada e construída em conjunto, será possível reforçar aquilo que as escolas têm de melhor e pensar alternativas a processos escolares que são já ineficazes.

Palavras-chave: vozes dos alunos, participação de estudantes, melhoria da escola, infância, juventude.

Abstract

Students are who can better tell us about their own experience at school. However, their voices are not always heard and considered when it comes to thinking about improving schools and education. In this text, we present and analyse, on the one hand, the “voices” of kindergarten children, collected through group and individual works, posters and drawings; on the other hand, the voices of students in the second and third cycles of basic education (up to 6th and 9th schooling years, respectively), collected in unstructured group interviews. We asked all of them for their ideas about the future of education. The results may be surprising, given the quality of the reflection and acuity of the analysis, but also because they allow reflect – an exercise that can be useful to all social actors involved in and by the school dynamics – about the life of schools in many of its facets: teachers and pedagogical activity, classes and study visits, educational provision, educational spaces and resources, organization of school activity. In summary, we would say that only with students, and by the way of a dialogued and built together narrative, it is possible to enhance the strengths of the schools and think about alternatives to school processes that have proven to be ineffective.

Keywords: student voice, student participation, school improvement, childhood, youth.

1. Estado da arte

“É jovem, não pensa.” Não podia haver pior forma de abrir este texto. Infelizmente, é um adágio que tem persistido à força de contágio. E que sobreviveu, apesar de o século XX ter sido considerado por Werner Sombart o século da juventude (Antunes, 1973). Como disse Manuel Antunes, a juventude é o “problema de sempre”, é a idade “das crises e das incertezas, das revoltas e das paixões violentas” e o tempo em que o ser humano “já não é criança e ainda se não definiu como adulto” (1973, p. 307).

Felizmente, porém, é um dizer que a força da repetição não fez nem fará mais verdadeiro. Talvez a escola pudesse ter feito e fazer mais para se instalar no imaginário coletivo uma outra conceção, e bem mais positiva. Que, como também disse Manuel Antunes, a juventude é uma questão individual, mas igualmente relacional e social – “é o tempo, por excelência, em que o homem [sic] é, para si e para os outros, questão” – e é a “idade também dos grandes ideais e das grandes generosidades” (1973, p. 307). Mas, como defende José Machado Pais, a “meta da escola é o futuro, bem como a sua intencionalidade formadora: de futuros cidadãos, pais de família, profissionais, líderes, dirigentes. Nesta perspetiva, os jovens seriam seres em trânsito, sem presente, adultos potenciais em futuro” (2001, p. 405).

É verdade, no entanto, que os jovens têm vindo a participar na gestão das escolas, nomeadamente através das associações de estudantes, ainda que esta participação seja oscilante, assim como a colegialidade e a democraticidade que lhe estão associadas (ver Lima, 1988, e Lima *et al.*, 1998). Todavia, se a sua participação e a sua voz nem sempre são desejadas nem bem aceites, quanto mais pequenas são as crianças mais desvalorizado parece ser aquilo que têm a dizer. E deve entender-se este dizer num sentido muito lato, abrangendo formas muito diversas de expressão.

Ora, ao longo da história, a criança tem sido considerada frequentemente um “constante estorvo do adulto, absorvido e fatigado por ocupações cada vez mais prementes” (Montessori, 1936/s.d., pp. 9-10) – e como soa atual esta imagem –, “um *Ser Vazio* que o adulto tem de encher com os seus esforços”, “um ser *Inerte e Incapaz*”, “um ser *Sem Guia Íntimo* que o adulto tem de guiar, passo a passo” (p. 32), um “ser à margem da sociedade, que todos podem tratar sem respeito, insultar, espancar e

castigar, no exercício de um direito conferido pela Natureza: o direito do adulto” (p. 11). Infelizmente, muitos destes maus-tratos foram perpetrados nas escolas e num passado que não é tão distante assim. Vejam-se, por exemplo, os relatos dos mais variados castigos físicos que recolhemos numa investigação anterior: reguadas e estaladas, objetos arremessados contra a cabeça dos alunos, piripiri na boca, professores que atiram alunos contra o quadro... num desfiar sem fim de crueldade contra as crianças (Amorim e Aires, 2013).

Com frequência, atribui-se a Jean-Jacques Rousseau o início da objeção a este menosprezo histórico, com a publicação, em 1762, de *Emílio*, uma obra referencial que vinha pôr termo à ideia de que a criança era um adulto em miniatura. Dizia Rousseau:

“A infância não é conhecida (...). Procuram o homem na criancinha, e não curam nunca do que seja a criança antes de chegar a ser um homem. (...) Começai, pois, por estudar melhor os vossos alunos, já que é certíssimo que os não conheceis” (1762/s.d., p. 19).

No dealbar do século XX, o rei italiano Vítor Manuel III e a escritora e poetisa sueca Ellen Key haviam profetizado que esse seria o “século da criança” (Montessori, 1936/s.d., p. 18)⁴. Cerca de trinta anos depois, Maria Montessori pedia outra atenção e maior respeito pela criança, “um ser humano esquecido pela sociedade” (1936/s.d., p. 9). Mas, na mesma obra, a autora dizia também que vinha a desenvolver-se há alguns anos “um movimento social a favor da criança” (1936/s.d., p. 9). Ora, em resultado sobretudo da evolução da ciência, a criança tornara-se uma “questão social” (p. 9):

⁴ Com a vantagem de podermos ter um olhar retrospectivo, é justo reconhecer que muito se avançou, no século XX, a respeito dos direitos das crianças e dos jovens. É verdade também, no entanto, que há ainda muito caminho por trilhar, nomeadamente para que se reconheça a importância da sua “voz”.

“Por toda a parte, tanto para o bem como para o mal, para lealmente a auxiliar ou com o objectivo interesseiro de se servir dela como um instrumento, a criança está hoje sempre presente. Nasceu como elemento social. É poderosa e penetra em toda a parte. Já não é apenas um membro da família, já não se trata da criança que ao domingo, ataviada com o seu melhor traje, passeava docilmente pela mão do pai, atenta a não sujar o fato domingueiro. Não, a criança é uma personalidade que invadiu o mundo social” (1936/s.d., pp. 12-13).

Já próximo do final do século, a “Convenção sobre os Direitos da Criança” foi adotada pela Assembleia-Geral das Nações Unidas a 20 de novembro de 1989 e ratificada por Portugal a 21 de setembro de 1990 (Unicef, 2004). Nesta Convenção, há três aspetos que são de particular importância para o tema que aqui tratamos: a valorização do superior interesse da criança (artigo 3), a importância de ouvir a opinião da criança sobre os assuntos que lhe digam respeito (artigo 12) e o direito à liberdade de expressão (artigo 13).

Ora, esta breve resenha histórica mostra como as concepções sobre a infância têm vindo a alterar-se de forma substantiva. Com efeito, este conceito – assim como os de adolescência e juventude – é uma construção social e cultural (Lodge, 2005; Rocha, Ferreira e Neves, 2002), isto é, embora a imaturidade da criança seja um facto biológico, os diferentes sentidos atribuídos a essa imaturidade são um facto de cultura (Prout e James, 2005).

Segundo Caroline Lodge (2005), as visões sobre a infância são muito variadas e até contraditórias entre si. A concepção dominante – nos séculos XIX e XX, pelo menos – descreve a infância como uma preparação para a idade adulta (Lodge, 2005). Esta é, de resto, uma perspetiva adultocêntrica e deficitária, porque, tomando como referência a pessoa adulta, ressalta “a negatividade das crianças como seres biologicamente imaturos, culturalmente ignorantes, socialmente incompetentes, moralmente irresponsáveis, cognitivamente irracionais” (Ferreira e Sarmento, 2008, p. 65). A propósito dos aspetos cognitivos, António Nóvoa refere que o discurso de “que os

alunos são cada vez mais ignorantes” é “atemporal”, ainda que tenha sido reforçado, a partir do final do século XIX, pela emergência das ciências humanas (2005, p. 57). Além disso, nas sociedades de economia de mercado, valoriza-se

“(…) um corpo ‘eternamente jovem’, saudável e capaz de resistir mesmo às mais duras condições de trabalho e *stress*. Não é assim de estranhar que seja o arquétipo do corpo adulto o mais valorizado em face de outras idades e períodos da vida, tais como a infância e a velhice. Na infância, o corpo anuncia uma imaturidade e uma ‘incompletude’ que conduz à rejeição produtiva, e a uma desvalorização da sua voz (Prout, 2000)” (Magalhães e Stoer, 2005, p. 79).

É pois numa tentativa de contrariar esta perspetiva negativa sobre as crianças (e os jovens) que surgem inúmeras iniciativas para lhes “dar voz”. E por “dar voz” entende-se habitualmente o processo de empoderar, para se fazerem ouvir, as pessoas que de outra forma ficariam em silêncio (ver Bogdan e Biklen, 2007), aquelas que são mais desfavorecidas e marginalizadas (Nagle, 2001). Mas esta perspetiva não é incontestada. Segundo António Magalhães e Stephen Stoer, uma das formas de concetualizarmos e legitimarmos a diferença baseia-se na “generosidade”. Dito de outro modo, a “má consciência” e a “culpa” que sentimos, pelo facto de os “outros” serem historicamente minorizados, leva-nos a querer “cuidar” deles e a fazê-los “falar, mesmo que não queiram” (2005, p. 138). Esta “generosidade” transforma-se então em imposição, coerção, dupla opressão. O exemplo de Christina E. Ashby pode ajudar-nos a aprofundar esta perspetiva crítica, na medida em que esta investigadora assume que o seu objetivo foi sempre o de “dar voz”, especialmente a estudantes com incapacidades, mas, ao longo do tempo, foi ficando cada vez mais “desconfortável” com o uso acrítico da expressão “dar voz”, o que a faz interrogar-se: “Estava eu a dar voz realmente? Ela era minha, para poder dá-la? De quem é a voz, afinal? Quem beneficia com o relato? A voz tem de ser falada, de preferência?” (Ashby, 2011, p. 4). Robinson e Taylor, ainda, dizem que esta prática, ao invés de transformar as relações hierárquicas de poder

dentro das escolas, está a ser usada, mesmo que inadvertidamente, para reinscrever o “controle pedagógico e institucional” (2013, p. 44, tradução nossa). Glosando Paulo Freire, diríamos que ninguém dá voz a ninguém⁵, porque “a palavra não é privilégio de alguns” (1972, p. 113).

Seja como for, a expressão “voz dos alunos”, que é mais comum nos países anglo-saxónicos, significa “todas aquelas iniciativas que as escolas empreendem e que visam aumentar o protagonismo dos alunos na tomada de decisões sobre o desenho, a gestão e a avaliação de qualquer aspeto da vida escolar” (Susinos, 2012, p. 16, tradução nossa). Diversos outros equivalentes teóricos poderão ajudar, no entanto, à identificação de “experiências, programas e ações de participação estudantil entre nós”, “como a inclusão educativa, a educação para a cidadania, a liderança estudantil, as escolas democráticas, a gestão participativa ou os direitos da infância” (Susinos, 2012, p. 17, tradução nossa).

No que à investigação diz respeito, valorizar a voz e a ação das crianças acarreta diversas implicações: conhecer as crianças “a partir de si próprias” (Ferreira e Sarmiento, 2008, p. 69) e reconhecê-las “como seres dotados de inteligência, capazes de produzir sentido e com o direito de se apresentarem como sujeitos de conhecimento” (p. 79); dar-lhes informação sobre os objetivos da investigação e envolvê-las na escolha das “técnicas de pesquisa” (p. 82); assegurar que a sua participação é voluntária e pode ser interrompida a qualquer momento; privilegiar “uma multiplicidade de recursos metodológicos, que permitam tornar audíveis as vozes de todas as crianças, mesmo (ou sobretudo) aquelas cujo silenciamento forçado pela norma social é maior (nomeadamente as crianças mais pequenas, dos grupos étnicos minoritários, [com incapacidade], etc.)” (p. 82); devolver-lhes os dados, implicando-as “na revisão crítica da informação que com elas foi construída” (p. 83).

A verdade, contudo, é que as crianças são muitas vezes invisíveis até nos estudos que a elas se referem, no que configura uma “gritante ausência e silenciamento das

⁵ Em *Pedagogia do Oprimido*, diz Paulo Freire (1972): “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (p. 37) e “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (p. 97).

subjetividades infantis” (Ferreira e Sarmento, 2008, p. 68). Há, no entanto, diversos exemplos de investigação baseada na voz dos alunos. Em Portugal, destacamos alguns: António Pedro Devesa e Fernando Ilídio Ferreira procuraram compreender as percepções de alunos sobre a “liderança da escola” (2008, p. 5). Sarmento, Ferreira, Silva e Madeira (2009) apresentaram e refletiram sobre diversos projetos nos quais as crianças assumiam o papel de atores sociais na relação entre a escola, a família e a comunidade. Teresa Dias e Isabel Menezes (2014) analisaram concepções de cidadania e pensamento político de crianças e adolescentes. Alves, Palmeirão, Trigo e Cabral (2014) questionaram os alunos sobre a aprendizagem em Territórios Educativos de Intervenção Prioritária. Ilídia Cabral e José Matias Alves (2016) ouviram “a voz dos alunos” relativamente a um “modelo integrado de promoção do sucesso escolar” (p. 81). Finalmente, Clementina Rios e Isabel Menezes (Rios, 2016; Rios e Menezes, 2017) exploraram as visões de crianças sobre educação ambiental, numa demonstração inequívoca de que vale mesmo a pena ouvi-las, dadas as suas concepções mais informadas e racionais ou mais surpreendentes e originais.

Se é assim na investigação, como será a participação das crianças e dos jovens na administração e organização escolar? Parece ser tão ou mais rara, muito embora seja difícil avaliar a justiça desta percepção. É verdade, no entanto, que têm existido entre nós exemplos de escolas democráticas, nas quais os alunos e as alunas são chamados a participar, tais como o Projecto Alcácer (Projecto Alcácer, 1990) e a Escola da Ponte (Pacheco e Pacheco, 2013).

Com Lodge, defendemos que as visões das crianças e dos jovens são essenciais para a melhoria da escola e da educação, dado que elas e eles são “testemunhas peritas” das suas próprias experiências de escolarização (Lodge, 2005, p. 129, tradução nossa). Segundo a mesma autora, a análise da voz de estudantes deve ter em consideração duas dimensões fundamentais: o papel dos estudantes e os propósitos subjacentes à sua participação. A combinação destas duas dimensões permitiu-lhe construir uma matriz com quatro tipos de envolvimento de estudantes⁶. No primeiro, a sua voz “serve como

⁶ Há outras propostas teóricas similares, sintetizadas de forma muito interessante por Teresa Susinos e Noelia Ceballos (2012).

informação para controlo de qualidade”, com o propósito de obter “ganhos institucionais”. No segundo, os estudantes são também “fonte de informação”, mas com vista, desta vez, à “melhoria”. Em ambos os casos, os estudantes têm um papel passivo. No terceiro tipo, que constitui uma forma de “conformidade e controlo”, reconhece-se o potencial do envolvimento ativo dos estudantes, mas a sua voz é posta ao serviço de “fins institucionais”. No quarto tipo, os estudantes são “participantes ativos na sua própria aprendizagem”. Aqui, o “diálogo” é mais do que conversa: “é a construção de uma narrativa comum” (Lodge, 2005, pp. 132-134).

Também Michael Fielding tem defendido, na linha das perspetivas críticas, que a participação dos alunos não se deve limitar apenas a aspetos funcionais ou de consulta, mas ser parte de um efetivo diálogo interpessoal que visa desenvolver a participação e a emancipação dos alunos.

Por um lado, existe a perspetiva de uma auscultação dos alunos tendo em vista uma escolaridade muito performante, por outro, uma perspetiva que está ao serviço de uma “educação centrada na pessoa” (Fielding, 2010, p. 65, tradução nossa). Esta coloca o encontro pessoal através do diálogo como o verdadeiro coração dos processos e intenções do quotidiano escolar.

No nosso caso, esteve presente quer uma perspetiva ética, que coloca os alunos como parte central da vida da escola, atores e autores do palco educativo, quer uma perspetiva que vê esta participação como uma forma sublime de descoberta do sentido e significado sobre o ser aluno e sobre a educação e a escola, envolvendo processos de envolvimento conjunto dos professores e dos alunos e das famílias e da comunidade.

Entendemos que há um espaço público democrático que se pode expandir através desta presença ativa dos alunos e com o consequente trabalho e com a reflexão conjunta, com responsabilidades partilhadas no momento de se pensar o futuro.

2. Método

Os dados que aqui se apresentam foram recolhidos no âmbito de uma dinâmica sociocomunitária ampla e participada, realizada com vista à melhoria da educação num

município da Região Norte do país, a quem estamos muito gratos e que só não nomeamos por respeito à confidencialidade e anonimato dos dados que importa preservar. Neste processo de participação social alargada, e num primeiro momento de participação, realizámos encontros com diretores e professores de todos os agrupamentos de escolas e de uma escola profissional do município, representantes de associações de pais, de instituições sociais, de instituições culturais e desportivas e de empresas, e recolhemos, por último mas não menos importante, as “vozes” (em sentido lato) de crianças e jovens, do pré-escolar ao ensino secundário. Neste estudo, a dificuldade de definir conceitos como infância (ver, por exemplo, Rocha, Ferreira e Neves, 2002) e juventude não foi um problema imediato para a investigação, uma vez que participaram crianças, alunos e alunas em determinados níveis de ensino, independentemente do que isso possa dizer a respeito da sua maturidade e demais características biopsicossociais. Seja como for, este texto refere-se aos mais novos, uma vez que são esses normalmente os menos ouvidos.

Dizíamos que era lato o sentido de “vozes”, uma vez que, com as crianças do pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico, pedimos a colaboração de educadores e professores no sentido de ajudarem as crianças a expressar as suas ideias e desejos para o futuro da educação, traduzindo e adequando o nosso pedido às crianças que bem conhecem. O importante, sublinhámos, era mesmo levá-las a comunicar, sob a forma de trabalhos escritos e/ou desenhos, individualmente ou em grupo, em folhas A4 ou em cartazes, com a certeza de que todos os contributos seriam válidos. Recebemos, então, mais de cem trabalhos. Esta abordagem tem pelo menos uma fragilidade: não tivemos um contacto direto com as crianças, pelo que não podemos garantir que a influência de alguns educadores e professores tenha sido tão diminuta quanto desejávamos. Ao analisar os trabalhos, no entanto, eliminámos todas as referências que nos soaram a vozes de professores. São exemplos os pedidos camuflados de “funcionários qualificados” e de um “gabinete de psicologia”.

No caso do 2.º e do 3.º ciclos do ensino básico, realizámos entrevistas de grupo com 33 estudantes, distribuídos por três grupos de 8, 10 e 15 elementos. As entrevistas foram não estruturadas e começaram com uma explicação do projeto e um convite para que

falassem livremente – sem amarras àquilo que era ou parecia possível naquele momento em cada contexto – sobre aquilo que gostariam que melhorasse na educação em geral e/ou nas suas escolas em particular.

Em geral, as entrevistas decorreram de acordo com o esperado, em salas reservadas para o efeito, com a presença apenas de estudantes e investigadores, à exceção de uma escola. Neste caso, a entrevista aconteceu na biblioteca, na presença de uma funcionária que tomou notas ao longo de toda a entrevista e chegou até a interromper os estudantes, que, contudo, apesar da tentativa de condicionamento, mantiveram a sua perspetiva. Este caso, que contou ainda com a presença intermitente de duas professoras, mostra como é custoso, para alguns dirigentes escolares, este processo de ouvir a voz dos estudantes.

Deve referir-se ainda que as alunas e os alunos foram escolhidos pela direção das escolas, o que constitui uma dupla limitação: por um lado, o ideal seria que todos, sem exceção, pudessem fazer escutar a sua voz, até porque, nestes processos, ficam muitas vezes de fora os mais descontentes e excluídos (Lodge, 2005); por outro lado, esta seleção estava sujeita a um viés introduzido pelas lideranças da escola. Pode assumir-se, no entanto, que este viés não tenha sido muito significativo, na medida em que a maior parte dos estudantes participaram por serem delegados de turma ou por integrarem a associação de estudantes, o que significa que foram escolhidos pelos seus pares. Além disso, e porque foram informados com antecedência, auscultaram os colegas de modo a poderem representá-los e dizer-nos quais eram as suas sugestões.

Outra limitação deste estudo prende-se com a nossa própria interferência, não só pela forma como conduzimos as entrevistas, mas também porque as “vozes” que aqui apresentamos não estão isentas da nossa interpretação e das escolhas que fizemos entre o abundante material que recolhemos. Este facto ilustra bem a pertinência da interrogação de Ashby (2011): de quem são as vozes, afinal? Esperamos que a visão mais global que aqui se apresenta não traia aquilo que nos foi confiado por estes alunos e alunas, respaldados também por um segundo momento de participação que julgamos possa ter contribuído para minorar esta limitação, até porque foi o momento em que devolvemos os dados aos interlocutores com quem faláramos.

3. Resultados

3.1. As vozes de crianças do pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico

A adesão ao nosso pedido de sugestões para o futuro da educação no município e/ou em cada escola foi muito interessante, dado que recebemos trabalhos em grande quantidade e qualidade. Procuraremos salientar aqui aquelas que se destacaram, pela frequência ou pela originalidade. Reproduzimos também alguns trabalhos dos alunos, devidamente anonimizados, exuberantes de cor e de ideias inovadoras.

Oferta educativa

Em relação à oferta educativa, as crianças entendem que há duas áreas que deviam ser reforçadas: a atividade física e as artes. O desporto passa não só por “aulas de ginástica”, mas também por “aulas de canoagem” (ver Figura 1) e até por “ioga”, “exercícios de relaxamento” (ver Figura 2) e “meditação”. Além disso, as crianças também gostariam de dedicar mais tempo às artes: “teatro” (ver Figura 3), “dança”, “pintura” (ver Figura 4), “expressão plástica”.

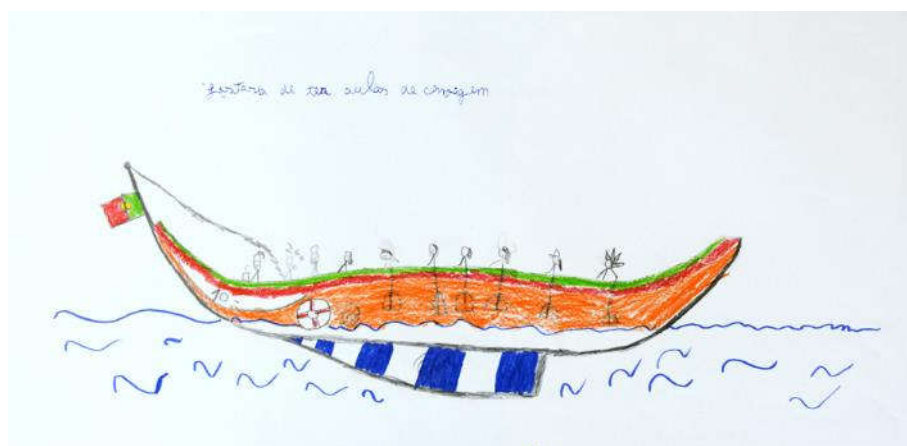


Figura 1. Aulas de canoagem



Figura 2. Ioga e relaxamento



Figura 3. Teatro



Figura 4. Pintura

Qualidade do ensino e da aprendizagem

Dão também orientações várias para melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem, como sejam sair da escola – “devia haver aulas fora da escola, uma vez por semana”, “Aprendemos com as visitas de estudo que deviam ser mais” –, “criar clubes para ocupação dos tempos mortos”, “desenvolver experiências em laboratório e desenvolvimento da criatividade”... Em suma, querem uma “escola divertida com as melhores professoras do mundo”... ou, e já que falámos de futuro, anteveem as vantagens de “um robot para meter a inteligência na cabeça das pessoas”.

Não se pense, todavia, que a criatividade das crianças é pouco mais do que fantasiosa, sem ligação às coisas reais e, por isso, de pouca valia para quem está investido da missão de governar uma escola, um agrupamento ou a rede educativa de um município. Pelo contrário, a melhoria da educação não aparece, às crianças, como uma tarefa para o futuro, mas antes como um conjunto de pequenas grandes mudanças que gostariam de ver acontecer na escola do presente. Este dado vem dar força à ideia, devedora de Rousseau, de que as crianças devem ser pensadas “no seu presente enquanto sujeitos de hoje e não enquanto reservas do futuro” (d’Espiney, 2009, p. 11).

Espaços educativos, tecnologias e recursos

Uma ampla maioria de recomendações tem como foco os espaços educativos, as tecnologias e os recursos. Deixemos, então, que as crianças nos guiem pela mão nesta visita ora real ora virtual através das suas escolas melhoradas ou “ideais”. O que vemos, em geral, quando nos aproximamos? Que são escolas “coloridas”, pintadas “com cores alegres”, ecológicas e sustentáveis, com “ecopontos” e que fazem “aproveitamento da água da chuva”; que têm estruturas e mobiliário de apoio – “papelaria”, “cacifos”, “mesas e bancos no recinto da escola” e “mobiliário novo” –, “mais casas de banho”, “mais cobertos para quando chove” e “mais brinquedos”.

A não ser assim, que se cumpra um cenário menos ambicioso, fazendo as muitas pequenas coisas que há a fazer: pintar as paredes que “precisam de pintura”, arranjar “as avarias e buracos”, “reparar telhados”, construir um “telheiro no portão” ou colocar

um “coberto do portão até à entrada da escola”, melhorar o “isolamento das janelas para não entrar água”, “ligar os elevadores” já existentes para poderem ser usados pelas pessoas que deles necessitam, criar um “refeitório maior para todos almoçarem ao mesmo tempo” e instalar uma “misturadora de água porque a que temos está muito quente”.

Além disso, claro, as tecnologias. Todas estas crianças nasceram no século XXI, rodeadas (quase) todas elas por diversos equipamentos eletrónicos, *gadgets*, aplicações... mas muitas das suas escolas são instituições ancoradas no passado. Por outras palavras, “a tecnologia permite às crianças manipularem artefactos técnicos muito evoluídos, desenvolvendo uma capacidade mental diferente da das gerações anteriores. Mas, quando se chega ao 1.º ano, a escola age mais ou menos como há 30 ou 40 anos” (Azevedo, 2016b). Ora, o que as crianças pedem repetidamente não é *ficção científica*, é antes que as escolas acompanhem o presente, para que possam “um futuro assegurar” e possibilitem, entretanto, “aprender e falar com amigos de outras escolas”. Para isso, são necessários “*tablets*”, “computadores para todos”, “Internet”, “quadros interativos”, “projetores e telas de projeção” (ver Figura 5), bem como “atualizar equipamentos informáticos”.



Figura 5. Projetores e quadros interativos

Nas “conversas vadias”, Agostinho da Silva dizia que “a palavra *aluno* é um particípio passado de um verbo que se deixou de empregar e que significa o alimentado. O aluno é aquele que nós alimentamos” (Silva, 1990a). Alimentamos de saber, sem dúvida, mas é mister assegurar antes de mais o “sustento”, como também lembrava Agostinho da Silva: “A cultura começa por todas as pessoas poderem comer o que devem comer. (...) O que é necessário num país é haver os três ss: s número um, sustento, s número dois, saber, s número três, saúde. Então vamos começar pelo sustento, primeiro degrau das coisas” (Silva, 1990b). As crianças não saltam esse primeiro degrau e dizem que as escolas “deviam dar o lanche”, “devia haver dois pratos à escolha”, as cantinas deviam ser fiscalizadas e o refeitório devia ter “mesas redondas” onde se pudessem “sentar livremente”.

Mas o coração das escolas são as salas de aula. E que salas desejam as crianças? Algo sofisticado e robotizado? Também, e já lá iremos, mas no essencial atêm-se a condições bem prosaicas, relacionadas com a dimensão – “salas maiores”, “salas grandes na escola”, “quadro maior” –, a iluminação – “salas grandes com vidros grandes” – e a climatização destes espaços vitais – “salas mais frescas no verão, e estores e ar condicionado”, “salas com aquecimento”.

Continuamos a viagem e entramos em diversos outros espaços fundamentais. A biblioteca, para a qual as crianças pedem “mais livros e material multimédia”. Os laboratórios, de ciências, de histórias e de ideias – “laboratório de ciências para experiências”, “sala de ideias para inventar histórias e fazer experiências”. Os espaços para desenvolverem atividades artísticas, como o “teatro”, um “palco para espetáculos”, uma “sala de artes plásticas” ou um “palco de dança”. Ginástica, dança, teatro. São repetidos os apelos das crianças a mais movimento, a uma exploração do mundo que quebre as amarras que as confinam às cadeiras da sala de aula e dos trabalhos de casa. Eis-nos chegados a outros espaços essenciais: o pavilhão confortável e asseado – “fechado”, para “quando chove”, com “bancadas”, um “quarto de banho maior” e “secadores para os meninos secarem o cabelo nas casas de banho” –, o “campo de futebol e de basquete”, as “balizas” e as “redes para as balizas”.

E chega de espaços fechados. O pavilhão, assim como os restantes espaços cobertos, são muito úteis, sim, mas as crianças querem ar livre, o que não é, mais uma vez, uma reivindicação descabida: “recreio com mais tempo e menos de aulas”. Saímos e estamos então em pleno recreio. Olhamos à volta e o que vemos? Um chão “mais macio” do que aquele que têm atualmente, “sem pedras” e “sem areia, porque magoa”; com “relva”, para umas, “piso de borracha”, para outras, mas que se possa “desenhar no chão do recreio”, para outras ainda. Para os dias de chuva, um “coberto” e um “minirrecreio com jogos tradicionais”. E muitos materiais e jogos para brincar: “parque infantil”, um castelo (ver Figura 6), “escorregas” e “baloços”, “casinhas”, “caixa de areia”, “aparelhos”, “cordas para saltar”, “pneus”, “macacas”... Há até quem sonhe com uma “piscina” (ver Figura 7) e um “parque insuflável”. O sustento volta a ser lembrado: “mesas e cadeiras no recreio para lanchar”. Mas há mais, há muita natureza no recreio: “árvores e flores”, “jardins com flores e ervas aromáticas”, “terreno para cultivo”, “uma horta para cada turma” e “animais”, “domésticos”, “para brincar” e “de estimação”.

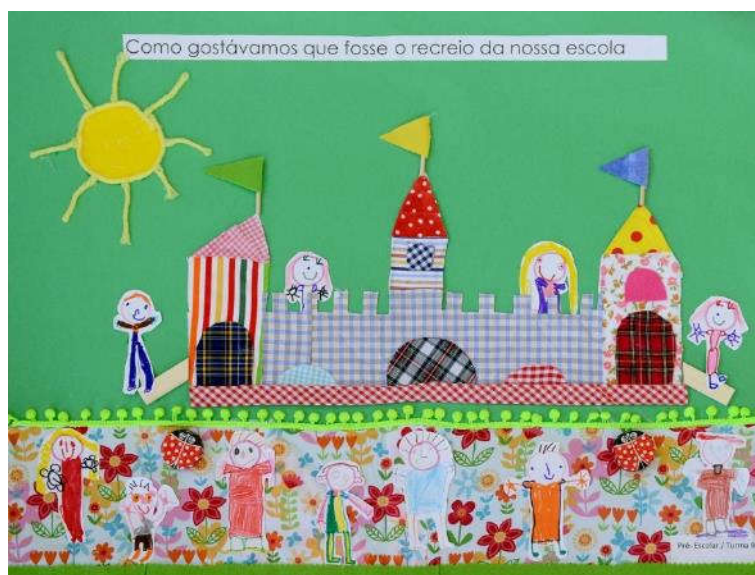


Figura 6. *Recreio com castelo, muitas flores e joaninhas*



Figura 7. Escola colorida e recreio com diversões

As crianças sabem também, e muito bem, que a educação não está limitada aos muros ou às paredes da escola. Fora dela, mas bem nas suas imediações, as crianças destacam a segurança, pelo que sugerem que sejam colocadas “lombas nas passarelas junto às escolas”. Clamam, além disso, por mais tempos livres – “menos horas nas aulas e mais em casa”, “escola das 8 às 13 horas e tardes livres” –, uma maior utilização da “biblioteca municipal” e “mais aulas no terreno”. A este respeito, uma turma mostrou que, no parque ambiental, onde as crianças interagem também com os pais e com os avós, a aprendizagem envolve os corações (ver Figura 8).



Figura 8. *Aprender com o coração no parque ambiental*

Finalmente, há três trabalhos que se destacam. O primeiro é um desenho perturbante, através do qual uma criança expressa um desejo singelo: libertar-se daquilo que parece ser a claustrofobia escolar e “passar mais tempo com os [seus] vizinhos e brincar na rua” (ver Figura 9). Trata-se de um desenho admirável, por diversas razões. O uso das formas é mínimo, mas permite pôr de pé todo o cenário: uma linha reta demarca a parede da casa e a rua, enquanto um retângulo dividido a meio cria a janela. É curioso também o uso da cor: essencialmente branco, a ausência de cor, o símbolo da inocência – de não saber como brincam os “vizinhos” na rua, a quem ela, espreitando pela janela, vislumbra de costas. Sem experiência, parece desconhecer o que seja brincar com outras crianças. O retrato é, por isso, gelado, sem interação e com muito poucos sorrisos – apenas uma criança parece sorrir. Mas, ao mesmo tempo, o branco é paz. Talvez a criança esteja apaziguada por esse desejo de liberdade (ver Azevedo 2001, 2011) que a faz colorir as letras, as faces, os cabelos e as roupas.

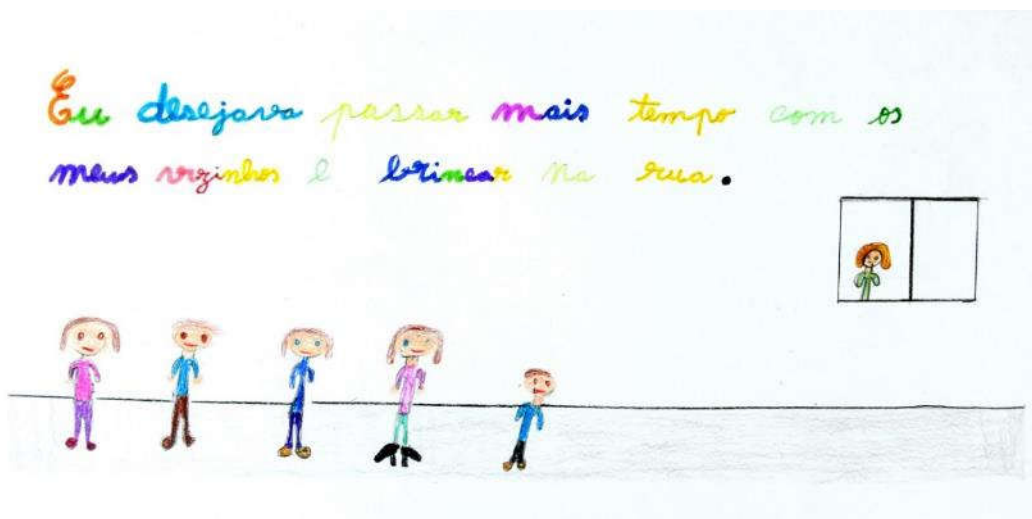


Figura 9. Vendo o mundo pela janela

O segundo é um texto sobre a escola do futuro, redigido por uma criança do 4.º ano. A sua visão partilha elementos avançados também por outras crianças, no que respeita aos recursos e espaços educativos, mas vai mais longe no aspeto tecnológico: tratando-se de uma escola digital, os livros são eletrónicos, os quadros são hologramas, as correções são automáticas – o que permite poupar tempo para “atividades interessantes” –, os robôs realizam as tarefas “mais maçadoras”... mas as pessoas mantêm a sua importância.

“A escola do futuro

Eu visualizo uma escola no futuro bem diferente da atual.

A minha escola terá um edifício enorme com várias salas, casas de banho, salas de estudo e de música, biblioteca, sala de cinema, cantina, sala com jogos educativos e não só, como por exemplo: ping-pong, matreco, puzzles, jogos da glória, memória, jogo do galo, xadrez, damas, dominó, legos, uno, entre outros.

À volta do edifício, haverá um enormíssimo recreio com campo de ténis, futebol, basquetebol, ping-pong, uma piscina coberta e muitos espaços verdes para brincar.

Esta escola será uma escola digital. Os livros serão e-book, em vez de quadros teríamos hologramas, os professores teriam o trabalho facilitado porque tudo era corrigido automaticamente e sobrava tempo para fazermos outras atividades interessantes.

Existirão robots para as tarefas mais maçadoras, mas as pessoas seriam sempre importantes. Este é o meu projeto: Futuro escola” (Criança do 4.º ano).

O terceiro é um cartaz de uma turma do ensino básico, descontente por ter voz, repetidas vezes, sem que nenhuma consequência daí advenha. Ouvir a voz de crianças e jovens não chega, é importante responder-lhes e agir em subsequência (ver, por exemplo, Rudduck e McIntyre, 2007).

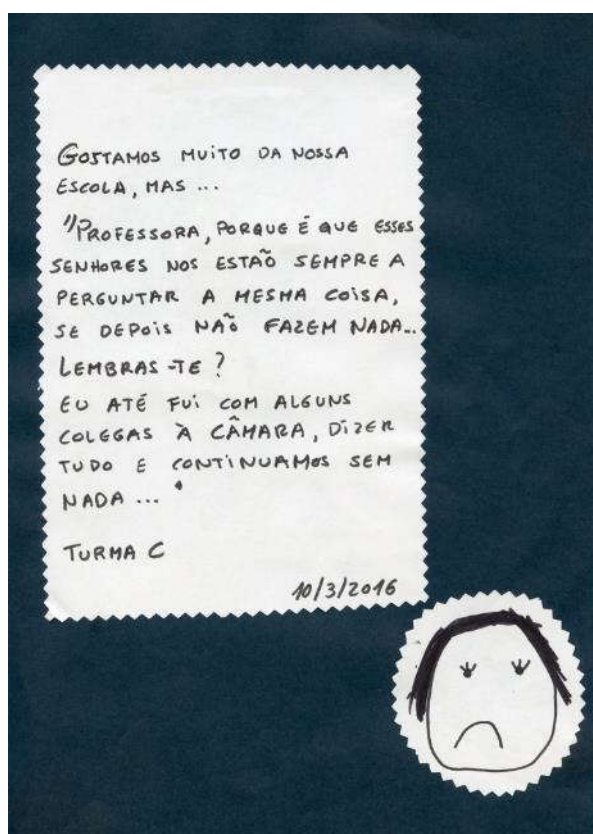


Figura 10. Ter voz tanta vez para nada

3.2. As vozes de estudantes do 2.º e do 3.º ciclos do ensino básico

As aulas

As aulas são certamente um dos temas preferidos destes estudantes, nem sempre para as elogiar. Com elevada frequência, os estudantes dizem que as aulas são “secantes”, uma vez que os professores passam “as aulas a ler” e os estudantes a “passar a matéria”. “Às vezes escrevemos três folhas e não chega”, lamentam. Depois, reiteram: “as aulas são muito teóricas”. E esta não é uma fatalidade que pareçam dispostos a aceitar: as “aulas deviam ser mais interativas”, “mais divertidas”. Não são poucos os caminhos para lá chegar: podiam fazer inúmeros “jogos”, brincar ao “rei manda” ou “ouvir música nas aulas de inglês”, fazer “mais visitas de estudo”, “aprender com exemplos, em vez de ver a imagem no livro”, “fazer um herbário”, e as aulas de Matemática deviam ser como as de Físico-Química e Ciências, com uma componente prática mais preponderante... Em suma, a “escola do futuro” passa, para estes alunos, por um privilégio de “estratégias mais dinâmicas”.

Os professores

Quem os leva ou pode levar a esse Shangri-La? Professoras e professores. Mas nem todos parecem conseguir fazê-lo. A imagem que têm dos professores começa a ser construída mesmo antes de os conhecerem. A “informação” que recolhem junto dos colegas e “o primeiro dia de aulas” são “fundamentais” para fazer “um exame instantâneo aos professores” e perceber se “deixam brincar” ou se se deixam “levar ao limite”. Realçam, contudo, que apesar de o “primeiro impacto” ser muito importante, há muito mais além disso. Contam o caso de uma professora que começaram por subestimar – “meu Deus, as aulas vão ser uma seca” –, mas, como “faz muito exercícios” e “é muito dinâmica”, “alcança todos” e “capta os alunos”. Percebe-se, assim, por que razão é que “a turma reage de maneira diferente para cada professor”. Para estes estudantes, “o comportamento dos alunos depende muito dos professores”.

A liderança do professor, que passa pela capacidade de promover o bom ambiente na sala e “controlar o comportamento dos alunos”, é descrita como fundamental: “são as aulas em que aprendemos mais”, asseguram. A este respeito, dividem os professores em dois tipos principais: “há os calmos e outros mais severos”. Mas acrescentam: há docentes “calmos demais”, “muito tolerantes”, que “deixam um aluno abusar” e “falam para a parede”. Defendem, por isso, que devia haver “maior insistência no cumprimento de regras”, designadamente junto de colegas “ciganos”. Quando vão dizer às auxiliares que “os ciganos fumam”, elas dizem que “não faz mal”. Devia ser ao contrário: “alunos que fumam deviam ser controlados e castigados”. E de forma efetiva, já que “eles estão sempre a ser castigados e nunca mudam os atos”. Dito de outro modo: “é preciso ver, porque o castigo não está a dar resultado”. E dão mais exemplos: um “colega com certa deficiência” foi perguntar “aos ciganos” se estavam a fumar droga e foi agredido; um outro “cigano chega atrasado à maior parte das aulas”. Não pode deixar de registar-se aqui a forma preocupante como estes estudantes atribuem os “maus comportamentos” – como o tabagismo – quase exclusivamente aos “ciganos”.

Para os estudantes, não obstante, a regra é simples, mas nem todos a conseguem cumprir e fazer cumprir: “se um professor quer disciplina, tem de a impor”. Vão mais longe: alguns “poucos” professores/as “deixam-se intimidar, sem dúvida”. Nesses casos, os alunos assumem o controlo e influenciam negativamente a aula toda: “há professores que, nas aulas, andam alunos à porrada e os professores não ligam”, “alguns professores não têm mão nos alunos”, “os professores devem intervir quando há confusão nas aulas”, “há muito barulho nas aulas”, “os alunos que têm mais dificuldade, e se portam mal, estão à frente”, “os alunos abusam porque conhecem os professores e imitam os colegas malcomportados”. Reconhecem, porém, duas coisas: por um lado, “é difícil” para os docentes “chegar a toda a gente”, e se há “professores que nem sequer tentam”, outros não “conseguem articular de uma maneira simples, para chegar a toda a gente”; por outro lado, há alunos que são mesmo “difíceis”: “há notas de 7%”, “tenho um colega de 17 anos que está no 6.º ano”, os “repetentes não se esforçam”.

Outra dificuldade dos professores tem que ver com a “gestão do tempo” e os alunos exemplificam com o caso de um “professor que em algumas aulas dá uma matéria e noutras quatro ou cinco”. Mas a incapacidade de alguns professores estende-se, segundo os alunos, a outras áreas. O domínio das *novas* tecnologias – “alguns professores não sabem mexer nas TIC” – e até da sua área disciplinar: “um professor de língua estrangeira tem de saber falar a língua, nunca ouvi mais de três segundos a professora a falar inglês”, “há professores que dão erros e às vezes não são pequenos”, “umas vezes explicam uma coisa, depois dizem o contrário”, “há professores que não sabem certas coisas e que são importantes”. A falta de rigor é um outro exemplo, nomeadamente na avaliação dos testes: “os professores cometem vários erros a corrigir o teste”, de tal modo que, por vezes, os alunos são “castigados pelos pais e a nota é alterada depois”. Ademais, e entre todos, há um exemplo de “incompetência” que se destaca, não só mas também pela forma acutilante, eloquente e desarmante como é exposto por um aluno do 2.º ciclo. Sublinhe-se o facto de o fazer no seio do grupo que tem lugar numa biblioteca perante a observação atenta da funcionária. Diz o aluno: “Há determinados professores que não sabem como os alunos aprendem”. E continua: “os professores deviam perceber como o aluno aprende”. Aqui, é secundado por uma colega, que dá como exemplo a “Matemática, onde é preciso perceber e não decorar”.

Além da falta de conhecimento ou capacidade, as falhas de alguns professores têm, de acordo com os alunos, uma outra razão: o desleixo, traduzido em facetas distintas. Em primeiro lugar, a dimensão relacional, de desinteresse pelos alunos, seja como estudantes seja até como pessoas: “não se interessam pelos alunos”, “os professores deviam ter mais interesse pelos alunos”, “às vezes dão matéria e não sabem, nem querem saber, se os alunos perceberam”, “há professores que dizem que não querem saber, porque no final do mês recebo o meu na mesma”. Em segundo lugar, a dimensão pedagógica: um dos casos diz respeito a um professor de Português que “não dá matéria”. Outros estudantes descrevem um outro exemplo: “Nas aulas, fazemos fichas e os professores não corrigem”. Evidenciam então como este método é prejudicial, por incorrerem, por vezes, na repetição – em vez da correção – do erro. E ainda o caso de uma “professora de Inglês que não dá matéria”, “mas como é que faz revisões?”. Em terceiro lugar, a dimensão disciplinar e comportamental: “há professores que não

marcam falta disciplinar porque dá muito trabalho”, “outros chegam à escola, de manhã, e vão beber um cafezinho... chegam depois da hora” à sala; uma professora, “às vezes, está na aula a ver *sites* que não têm nada a ver com a matéria... para interesse próprio”; outra “professora faltava muito às aulas”, “dava matéria”, “não fazia exercícios”, “metia música”, “os alunos estavam no telemóvel”.

Outras “falhas” são mais da ordem do ser e correspondem a “atitudes incorretas” dos professores. Os exemplos são variados: “falam da vida pessoal nas aulas” – e este foi um aspeto referido insistentemente pelos alunos ouvidos –, “contam a vida própria nas aulas”, “alguns acham que somos psicólogos”; “essa professora é calma e de repente passa-se da cabeça”; fazem “comparações depreciativas com outras turmas”; “ajudam mais e melhor os alunos de quem gostam mais”, quando, pelo contrário, deviam “dar atenção a quem tem pior desempenho”, isto sem esquecer, claro, “aqueles que têm melhor desempenho”.

Por todas estas razões, e porque a gestão dos programas, que “são muito extensos, depende muito do professor”, os alunos defendem a importância de “haver uma melhor escolha dos professores”. Em síntese, o que caracteriza um bom professor e uma boa professora? São professores que se adaptam e têm interesse pelos alunos: “diz-se que os alunos têm de se adaptar ao professor. Não, o professor tem de se adaptar aos alunos”; os professores “deviam ter mais interesse pelos alunos”, “mais simpatia” e “ajudar mais os alunos”. Além disso, deviam, como vimos, assegurar o bom ambiente na aula: um “professor bom avisa uma vez... à segunda, rua”. Melhor até: o docente tem de saber “ser dinâmico”, “não é severo demais”, “ter várias vertentes: severo, calmo, brincar com as situações, desde que a turma não abuse”. Em relação ao ensino, o “bom professor” é aquele que “dá matéria”, “esquematiza a matéria”, “tenta seguir pelo livro” – já que, quando assim não é, não coincidem os conteúdos com aquilo que os estudantes estudam no livro –, “fala de maneira clara” e “faz exercícios para consolidar”.

Organização da escola

Há diversos outros aspetos que ultrapassam a ação de cada professor/a e dizem respeito à organização da própria escola. Desde logo, os horários. E como se demoram em pormenores que podem fazer uma grande diferença! Em primeiro lugar, as horas a que começam as aulas. Para uns, “começam muito cedo”; para outros, o problema é o inverso: “muitos alunos ficam à espera da primeira aula”; e para outros ainda, os colegas do 1.º ciclo “deviam ser habituados a entrar mais cedo”. Em qualquer caso, gostariam que o horário de abertura da escola fosse antecipado, na medida em que “os alunos que chegam mais cedo têm de esperar cá fora”. Razão possível? “Falta de vigilância”.

Em segundo lugar, as “tardes livres”, cuja distribuição devia ser mais equilibrada entre as diferentes turmas, dado que há quem tenha uma, duas, três ou quatro tardes livres. É recorrente, no entanto, o desejo de “ter mais tardes livres” e até de “ter menos tempo de aulas”, “para não se tornar tão cansativo”.

Em terceiro lugar, a duração das aulas. Em geral, dizem que as “aulas de 90 minutos são muito extensas” e as “de 45 minutos não dão para nada”, pelo que defendem que 50 ou 55 minutos “seria melhor”.

Em quarto lugar, os intervalos. Opinião generalizada é também a de que o “intervalo de 5 minutos devia mudar”, já que “é inútil”, “não dá tempo para nada”. Há quem diga ainda que o segundo intervalo da manhã, com duração de 10 minutos, é “demasiado curto, não dá para ir ao bufete”. E defendem a existência de “um relógio em cada sala” e “voltar com o toque da campainha”, porque “as horas dos relógios dos professores não coincidem”, porque “nem todos os alunos têm telemóvel ou relógio” e porque chegam a sair “10 minutos depois da hora”.

Em quinto lugar, a calendarização dos momentos de avaliação: chegam a ter “quatro testes por semana, o que é bastante”, quando deviam ter no máximo “três testes”, como “diz o regulamento”, “para não sobrecarregar”, “e só um por dia”.

Em sexto lugar, os “furos”. Quando um professor falta, os alunos não sabem se vão ter aula ou não, esperam “os primeiros 5 minutos” e vão “para o bufete ou para o campo

de jogos”. Mas isto tem um preço: a “matéria que fica por dar” e depois é dada “toda a correr”. Por vezes, têm aulas de substituição, mas nem sempre: “eu nunca tenho substituição”, refere uma estudante, “no ano passado, tinha sempre, este ano nunca tive substituição”. Quando as têm, porém, são dadas por “professores que não são da área” e veem “filmes para passar tempo”. Há casos em que os professores elaboram “planos de aulas” e “deixam jogos ou atividades”, mas, reiteram, “o problema é que os professores não são da área”, isto é, mesmo para dinamizar as atividades pré-programadas, é necessário que o professor tenha conhecimento sobre a matéria em questão.

Estas substituições de docentes, que, em geral, “não são bem organizadas”, remetem para um outro problema de organização da escola, como seja o da insuficiente articulação entre professores, que se reflete ainda nos trabalhos que têm de fazer. Dão o exemplo de Cidadania, que “era uma disciplina fixa”, mas para a qual têm agora “de fazer trabalhos”, e também o de Moral: “Muitas vezes não temos tempo” para fazer esses trabalhos. “Muitas vezes deixamos de estudar para outras disciplinas para fazer trabalhos para disciplinas como Moral e assim”. Avançam com uma hipótese de resolução do problema: “os professores podiam pedir um só trabalho, por exemplo”, isto é, propostas mais integradoras e menos centradas em cada disciplina.

Referem ainda outros três aspetos relacionados com a organização da escola. O primeiro refere-se à constituição das turmas, que deviam ser “mais pequenas”, com “cerca de 20 alunos”. O problema das turmas é o “8 e 80”, umas são “muito grandes e outras muito pequenas”. Criticam ainda o facto de porem os “filhos de professores para um lado e os outros para o outro”. O segundo tem que ver com a escassez e a má distribuição de pessoal não docente: “são poucos os funcionários que existem... e os poucos que existem estão aos pares no mesmo sítio, a exercer a mesma função”. Os problemas resultantes da falta de vigilância são diversos. As escolas são amplas, admitem, “mas os funcionários não estão onde deviam estar”. Assim, as situações de *bullying* acontecem. “Ninguém está lá para ver”. Não são situações frequentes, mas às vezes acontecem. O terceiro diz respeito à oferta educativa. Os “cursos profissionais” não deviam ser escolhidos “pela escola, mas pelos alunos”, isto porque, assim, a escola

estabelece a oferta que mais lhe convém, sem ter em consideração os interesses dos alunos. Além disso, veem as “aulas de apoio” como fundamentais, quer “para quem tem negativa” quer para “quem anda mesmo sem precisar”. São uma “espécie de explicações”, gratuitas, de modo a que todos possam usufruir delas. Finalmente, mostram-se favoráveis à existência de “mais desportos” na escola.

Espaços educativos, tecnologias e recursos

Assim como os colegas mais novos, estes estudantes apontam também uma série de observações relacionadas com os espaços educativos, as tecnologias e os recursos. É notória *ab initio* a existência de escolas com condições físicas muito distintas: uns consideram que a escola “está muito moderna” e “tem ótimas condições”, outros veem-na como uma “casa assombrada”. Em alguns casos, as “salas são muito frias”, porque “faltam aquecedores” ou está “uma janela estragada”. E há cadeiras muito desconfortáveis e em mau estado: “as cadeiras são de madeira”, “são bué duras”, “estão partidas a meio” e algumas partem quando se sentam. O formato de algumas salas também é mencionado, uma vez que, pelo facto de serem “mais largas do que compridas”, nem todos veem “bem para o quadro”. Outras salas são usadas de forma inadequada, como quando têm “aulas de Matemática numa sala de ET” ou fazem os “testes na cantina, à hora a que se fazem as refeições”, com “tachos a bater” e as “senhoras a falarem”. E outras ainda são demasiado pequenas – “uma sala pequena, a sala de ET” – e estão em mau estado, “a sala de EV tem o teto roto”. É verdade, reconhecem, que o mau estado de alguns equipamentos é responsabilidade dos alunos, que colam “chicletes debaixo dos bancos” e põem “cola nas cadeiras”. Muitas vezes, são os próprios alunos que “danificam as instalações”, dos vidros aos cacifos, e “tiram cadeados dos cacifos”: “ficamos nós sem o cadeado e sem o cacifo também”.

E os cacifos são outro aspeto a melhorar, isto porque é excessivo o peso das mochilas: deviam transportar consigo “menos livros”, para não andarem “tão carregados”. Além de os professores poderem ajudar a minorar este problema – porque podiam, por um lado, “dizer na aula anterior se vão usar o caderno de atividades” e, por outro, “podiam projetar o manual na aula, porque há o manual *online*” –, a escola devia dispor de “um

cacifo para cada aluno” ou, pelo menos, “um para cada três alunos”. De notar que este problema é agravado ainda por estarem “sempre a mudar de sala”. Às vezes, acrescentam, mudam “de uma sala para outra ao lado”, quando a escola podia “tentar colocar as aulas nas mesmas salas”.

Não esquecem a “biblioteca e a sala de estudo” que “deviam estar abertas até às 18 horas, porque há alunos que estão na escola até essa hora, à espera dos pais”. Interrogam: “porque não se prolonga o horário da biblioteca até à hora de fecho da escola?” Alguns alunos adiantam que, no ano passado, havia dois ou três funcionários, em turnos, na biblioteca da sua escola. Este ano, existe apenas uma, que “é chamada para outras funções”. Quando assim acontece, a “biblioteca fica fechada”. Quanto à sala de estudo, se querem “estudar para um teste, de manhãzinha”, têm de “estudar no corredor”.

Noutro paralelismo com os mais novos, estes “nativos digitais” (Prensky, 2001, p. 1) relatam um conjunto de dificuldades que parecem chegadas do passado, da “era pré-digital” (Prensky, 2001, p. 3). De forma persistente, registam “queixas” dos computadores e mencionam que os “projetores deviam ser vigiados”, porque estão “sempre a sobreaquecer e desligam”, obrigando os docentes e os estudantes a ter “de esperar 30 minutos”. Há alunos que dizem que, quando não há projetor, não fazem nada, enquanto outro diz que, com frequência, o “quadro elétrico vai abaixo” e tem de sair da sala “para avisar o funcionário”. Com isto, perdem “tempo de aulas” e afiançam, em ano de exames, o “tempo tem de ser aproveitado ao máximo”. Nas aulas de TIC, dizem outros, eram 15 pessoas a trabalhar na mesma sala, o que “sobrecarregava os servidores”. Numa escola, “os únicos dois sítios com internet são os únicos dois sítios onde não” podem usar o telemóvel: a biblioteca e a cantina. Noutras escolas, só têm “internet às vezes”. Para quase todos, a Internet é “muito lenta” e devia ser “mais rápida”, porque “acaba por prejudicar o aluno” e tem um efeito negativo “também para o sistema dos cartões e das refeições” – “não funciona”, “bloqueia” –, o que implica terem de “sair mais cedo das aulas para marcar as refeições”, “passar o cartão noutras horas”... Mas é uma “complicação para ir à papelaria”, porque vai lá “toda a gente” para comprar a senha no próprio dia, e dificulta igualmente o acesso “ao bufete”. Na

cantina, a propósito, gostariam de ver melhoradas “as condições”, já que a qualidade da comida divide opiniões, e de ver menos “comida desperdiçada”. Defendem outrossim os suplementos de ajuda a alunos mais carenciados, como por exemplo pão de manhã e leite achocolatado.

Faltam em muitas escolas espaços para dias de chuva ou cobertos: “ter mais cobertos”, nomeadamente “até ao ginásio”. Quando chove, dizem, ficam apertados dentro de alguns espaços limitados da escola: no bufete, por exemplo. Há uma escola, porém, onde o recreio é demasiado exíguo: “não se pode correr”. Pelo contrário, não falta em (quase) todas elas um espaço a que chamam “zona”. Como no filme *Stalker*, de Andrei Tarkovsky (1979), a zona está fora do alcance dos mecanismos de vigilância e controlo – “as câmaras de vigilância não apanham”, a “zona atrás do ginásio devia ser controlada” –, sendo procurada por alguns estudantes para a satisfação de desejos – “escondem-se nessa zona, para fumar”, “vão fumar atrás do pavilhão”.

Nos balneários, mais de metade dos chuveiros não funcionam, não têm portas e, quando têm, são roubadas. Repetidos são também os furtos de bens pessoais. A água está “ou muito quente ou muito fria” e a sua pressão não é suficiente, nem constante; a “água do ginásio sai castanha”. As casas de banho “não têm sabonete”, não têm “papel para limpar as mãos”, “o secador não funciona”, “os urinóis não têm água”, “as sanitas não têm botão do autoclismo”, “está tudo destruído”, “não há torneiras nos quartos de banho”.

Transportes e visitas de estudo

Fora da escola, indicam os transportes escolares como igualmente deficitários. Mas gostariam sobretudo de sair mais vezes da escola. Em História, por exemplo, podiam “visitar um museu”, mas também “a Ciências, a Físico-Química...”, tantas possibilidades, “temos coisas interessantes no nosso país”, e “melhor do que estar fechado numa sala de aula é mostrar na prática alguns dos conhecimentos que se dão na aula”. No que à frequência respeita, consideram que, “pelo menos, devia haver uma visita de estudo por período” e as que são realizadas deviam ser equitativamente distribuídas por todos os alunos – uns fazem “duas visitas no ano inteiro”, outros

“fazem uma por mês” – e ao longo de todo o ano letivo, dado que costumam concentrar-se no 2.º período, “em cima umas das outras”, “misturadas com testes”. Por uma questão de justiça social, ainda, entendem que as “visitas deviam ser mais económicas para dar para todos”.

4. Considerações finais, em jeito de antecipação do futuro

Conquanto o século “da criança” e “do jovem” tenha terminado, as crianças e os jovens deste século continuam a conhecer uma escola que mantém características de séculos passados. Em muitas das nossas salas de aula, o ato pedagógico continua a poder resumir-se da seguinte forma: o professor fala e os alunos ouvem. Mesmo quando se procura melhorar a educação e os resultados escolares, nas avaliações internas e externas das escolas, é ainda raro envolver os estudantes na identificação do que está bem e menos bem. Ouvem-se, e muito bem, os professores, os diretores, o Ministério da Educação, a Câmara Municipal, as direções-gerais, os pais, os parceiros, os peritos... mas esquecem-se frequentemente as alunas e os alunos, que são, ou deviam ser, os coautores de um diálogo construído em conjunto – uma “narrativa comum”, como diz Lodge (2005) –, não só porque são eles que passam tanto tempo na escola, conhecem os professores, estudam as diferentes matérias, mas também porque são coconstrutores de uma organização que se quer democrática e justa. Aliás, a qualidade, a diversidade e a profundidade de muitos dos contributos dos alunos, diferentes dos dos adultos ouvidos no mesmo processo, evidenciam a relevância da sua participação no processo de reflexão sobre o futuro da educação no município.

Bom seria que estes processos de consulta pudessem evoluir, no seio de um novo modo de pensar o local e o comunitário na educação do futuro, para processos mais participatórios e permanentes, com mais diálogo e mais reciprocidade entre crianças e jovens e adultos. Novas políticas de educação, com mais participação sociocomunitária e inscritas na procura de um modo de vida mais democrático e justo, em que saibamos viver bem em conjunto, como assinala M. Fielding (2010), devem valorizar a participação ativa e criativa das crianças e dos jovens, de tal modo que estes, em cooperação com os adultos, sejam criadores de sentido para o seu trabalho e para a sua

vida em conjunto, atores e autores do seu próprio futuro. E isso também se aprende no “espaço público democrático” que pode ser a escola, instituições que crianças e jovens são obrigados a frequentar, em Portugal, até aos 18 anos de idade. É óbvio que tal evolução implica que as políticas públicas de educação evoluam do modelo da “elevada performatividade escolar” para o modelo da “educação centrada na pessoa”, como advoga o mesmo investigador britânico, M. Fielding (2010).

Não irá obter-se nenhum unísono. Felizmente, as perspetivas de cada um relativamente aos mesmos temas são muito díspares, frequentemente contraditórias: uns gostam de começar as aulas cedo, outros preferiam que fosse mais tarde; os “bons professores” não são consensuais; uns apreciam a comida da cantina, outros nem por isso... Há inúmeros exemplos, mas é possível distinguir linhas de coro nesta polifonia: a importância da escolha dos “melhores professores”, com um inquestionável domínio da sua área do saber e a capacidade de “captar os alunos”, garantir um bom ambiente na sala de aula, gerir o tempo e “saber como os alunos aprendem”; a relevância de terem mais aulas mais interativas, com mais oportunidades de fazer experiências; a extensão excessiva dos programas; o inconcebível peso das mochilas – como lembra um aluno do 4.º ano, num tempo em que há tanta tecnologia disponível, como os livros eletrónicos, não seria possível imaginar alternativas? –, além da melhoria e da disponibilização de cacifos; a preferência por aulas de 50 minutos (ao invés de 45 ou 90); a duração adequada dos intervalos (cinco minutos, não)...

É importante sublinhar que nem tudo na escola é negativo, que as visões dos estudantes sobre a escola e os professores não são derrotistas. É importante não perder de vista que o que lhes foi pedido por nós foram ideias para melhorar a educação. Em alguns casos, a melhoria passaria pela resolução de diversos problemas de manutenção das escolas e pela provisão de condições equivalentes, de modo a que todos pudessem estudar numa “escola moderna”, com os espaços e os recursos adequados, e nenhuns numa “casa assombrada”.

Em geral, e comparando com os colegas mais novos – que, além de um sem-número de recomendações bem pragmáticas, sonham com escolas “coloridas”, “divertidas”, com “robôs” e “hologramas” –, os estudantes do 2.º e do 3.º ciclos tendem muito mais

a centrar-se na sua vida escolar, e na forma como poderiam melhorá-la (algo com que os mais novos também se preocupam), do que a permitir-se sonhar com outra educação. Será que as escolas estão a reduzir a sua capacidade de sonhar, de imaginar? Será que a instituição escolar, profundamente normalizadora, vai uniformizando pensamentos e modos de pensar a escola? Talvez. Ou talvez os mais velhos procurem sobretudo um caminho feito de pequenos passos, começando por aquilo que pode e deve ser alterado de imediato: consertar o que está avariado (aqui, de novo, são acompanhados pelos mais novos), distribuir equitativamente as tardes livres, cumprir o regulamento e não calendarizar demasiados testes numa semana, pensar em formas mais úteis de compensar os “furos” quando os professores faltam, privilegiar turmas mais pequenas, dispor de pessoal não docente em número suficiente e a cumprir as funções necessárias, procurar que a oferta educativa vá ao encontro dos interesses dos alunos. De que adianta estar a sonhar com o que a escola poderia ser quando falta muitas vezes aquilo que, existindo no mundo fora da escola, podia melhorar a experiência escolar e o processo de ensino e aprendizagem? Os recursos tecnológicos são um exemplo. As escolas demoram a apetrechar-se com tecnologias que estão já quase generalizadas. Como é possível, por exemplo, que em muitas escolas o acesso à internet seja ainda tão difícil?

Ouvir estes alunos implica ouvir um anseio irreprimível de menos escola – no que se aproximam da desescolarização da sociedade, proposta por Ivan Illich (1970/1985) – ou pelo menos de uma escola diferente, com mais movimento, mais espaço e tempo para as artes, para outras formas de expressão... o que coincide com aquilo que o próprio desenvolvimento das neurociências assinala como promotor de melhor desenvolvimento humano e de melhores aprendizagens, que as redes neuronais visuais, da memória, sensoriais, motoras e emocionais evoluem entrelaçadas, que a aprendizagem “multicanal” é mais bem-sucedida e que o brincar desempenha um papel crucial no desenvolvimento cerebral, em evolução até aos vinte e tal anos (Cozolino, 2013). E ouve-se sobretudo o desejo de mais tempo para aproveitar a infância, para brincar “com os vizinhos na rua”, para visitar lugares e contextos de um mundo riquíssimo para descobrir, que a escola deve ajudar a conhecer, *in loco*, e não só através da voz do professor, de manuais, vídeos, entre outros recursos.

Curiosamente, várias sugestões destas crianças coincidem com as avançadas pelos alunos dos colégios jesuítas da Catalunha, através de um processo de reflexão muito alargado e consistente: escola mais colorida, mais artes, mais espaço, mais tempo para brincar e para o jogo (Azevedo, 2016a).

Para terminar, gostaríamos de sublinhar o quanto pode aprender-se com os alunos, dada a sua capacidade de análise e de avaliação de um infindável número de aspetos que dizem respeito à sua experiência escolar. Foi por essa razão, aliás, que resolvemos dar a este texto o título “As lições dos alunos”. Importa dizer, contudo, que as crianças e os jovens, como qualquer outra pessoa ou grupo de pessoas, não são detentores da verdade, nem as suas vozes devem ser sacralizadas. Cada um tem a sua perspetiva, que é histórica e culturalmente situada (Lave e Wenger, 1991); logo, deve ser parte de um diálogo frontal, democrático, em liberdade. Mais do que com as tecnologias, não só os alunos mas também muitos dos seus professores são nativos da liberdade. E aqueles que o não são, melhor sabem, ou devem saber, como é hedionda a sua repressão. Como tal, é tempo de não haver receios em relação à liberdade, à democracia e à igualdade. É tempo, é sempre tempo, de as cultivar.

5. Agradecimentos

Gostaríamos de agradecer ao município onde desenvolvemos este projeto, assim como a todas as pessoas que se disponibilizaram a participar e a partilhar connosco as suas visões para o futuro da educação. Entre elas, cumpre-nos destacar as crianças e os jovens, claro, bem como os educadores/as e professores/as que apoiaram as crianças na realização dos trabalhos.

6. Referências bibliográficas

- Alves, J. M., Palmeirão, C., Trigo, L. R. e Cabral, I. (2014). A aprendizagem em Territórios Educativos de Intervenção Prioritária: a visão dos alunos. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 14, 173-208.
- Amorim, J. P. e Aires, L. (2013). Memórias autobiográficas de professores: as emoções como chave e interpretação da mediação pedagógica. In J. M. Alves (Coord.), *Memórias de professores:*

emoções, identidades profissionais, Currículo e avaliação (pp. 11-49). Faculdade de Educação e Psicologia, Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano (CEDH), Universidade Católica Portuguesa.

Antunes, M. (1973). *Educação e sociedade*. Sampedro.

Ashby, C. E. (2011). Whose 'Voice' is it Anyway?: Giving Voice and Qualitative Research Involving Individuals that Type to Communicate. *Disability Studies Quarterly*, 31, 4, 1-21. DOI: <http://dx.doi.org/10.18061/dsq.v31i4.1723>.

Azevedo, J. (2001). *Avenidas de Liberdade: reflexões sobre política educativa*. Porto: Asa.

Azevedo, J. (2011). *Liberdade e política pública de educação: ensaio sobre um novo compromisso social pela educação*. Porto: Asa.

Azevedo, J. (2016a). *Há uma brecha no dique: "Horizonte 2020". Descrição do projeto de inovação educacional dos colégios jesuítas da Catalunha*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Azevedo, J. (2016b, 25 de janeiro). "O nosso modelo escolar é do séc. XVIII e não está adaptado à realidade". Entrevista por Ana Sousa Dias. *Diário de Notícias*. Disponível em <http://www.dn.pt/portugal/interior/o-nosso-modelo-escolar-e-do-sec-xviii-e-nao-esta-adaptado-a-realidade-4997445.html>, acesso em 13.8.2017.

Bogdan, R. C. e Biklen, S. K. (2007). *Qualitative Research for Education. An Introduction to Theory and Methods*. Boston: Pearson.

Cabral, I. e Alves, J. M. (2016). Um modelo integrado de promoção do sucesso escolar (MIPSE) – a voz dos alunos. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 16, 81-113.

Cozolino, L. (2013). *The Social Neuroscience of Education. Optimizing Attachment and Learning in the Classroom*. New York: W. W. Norton & Company.

d'Espiney, R. (2009). À laia de prefácio. In T. Sarmento, F. I. Ferreira, P. Silva e R. Madeira, *Infância, família e comunidade. As crianças como actores sociais* (pp. 9-11). Porto: Porto Editora.

Devesa, A. P. e Ferreira, F. I. (2008). A liderança da escola vista pelos alunos. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 7, 5-19.

Dias, T. S. e Menezes, I. (2014). Children and adolescents as political actors: Collective visions of politics and citizenship. *Journal of Moral Education*, DOI: 10.1080/03057240.2014.918875.

Ferreira, M. e Sarmento, M. J. (2008). Subjectividade e bem-estar das crianças: (in)visibilidade e voz. *Revista Eletrônica de Educação*, 2, 2, 60-91.

Fielding, M. (2010). The radical potential of student voice: Creating spaces for restless encounters. *The International Journal of Emotional Education*, 2, 1, 61-73.

- Freire, P. (1972). *Pedagogia do oprimido*. Porto: Afrontamento.
- Illich, I. (1970/1985). *Sociedade sem escolas*. Petrópolis: Vozes.
- Lave, J. e Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lima, L. C. (1988). *A gestão das escolas secundárias: a participação dos alunos*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Lima, L. C. (Dir.) et al. (1998). *Por favor, elejam a B: o associativismo estudantil na escola secundária*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lodge, C. (2005). From hearing voices to engaging in dialogue: problematising student participation in school improvement. *Journal of Educational Change*, 6, 125-146.
- Magalhães, A. M. e Stoer, S. R. (2005). 'A diferença somos nós'. *A gestão da mudança social e as políticas educativas e sociais*. Porto: Afrontamento.
- Montessori, M. (1936/s.d.). *A criança*. Lisboa: Portugalia.
- Nagle, J. P. (2001). *Voices from the Margins. The Stories of Vocational High School Students*. New York: Peter Lang.
- Nóvoa, A. (2005). *Evidentemente. Histórias da educação*. Porto: Asa.
- Pacheco, J. e Pacheco, M. de F. (Orgs.) (2013). *A Escola da Ponte sob múltiplos olhares: palavras de educadores, alunos e pais*. Porto Alegre: Penso.
- Pais, J. M. (2001). *Ganchos, tachos e biscates. Jovens, trabalho e futuro*. Porto: Âmbar.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants Part 1. *On the Horizon*, 9, 5, 1-6.
- Projecto Alcácer (1990). *Projecto Alcácer*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Prout, A. e James, A. (2005). A new paradigm for the sociology of childhood? Provenance, promise and problems. In A. James e Alan Prout (Eds.), *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood* (pp. 7-32). London: Falmer.
- Rios, C. (2016). *Da sopa ao quartel subaquático: visões das crianças e das suas educadoras sobre educação ambiental*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Rios, C. e Menezes, I. (2017). 'I saw a magical garden with flowers that people could not damage!': children's visions of nature and of learning about nature in and out of school. *Environmental Education Research*, DOI: 10.1080/13504622.2017.1325450.
- Robinson, C. e Taylor, C. (2013). Student voice as a contested practice: Power and participation in two student voice projects. *Improving Schools*, 16, 1, 32-46.

- Rocha, C., Ferreira, M. e Neves, T. (2002). “O que as estatísticas nos ‘contam’ quando as crianças são contadas” ou... as crianças nas estatísticas oficiais e a infância como construção social (Portugal, 1875-1925). *Educação, Sociedade & Culturas*, 17, 33-65.
- Rousseau, J.-J. (1762/s.d.). *Emílio. Excertos seleccionados, traduzidos, anotados e prefaciados por António Sérgio*. Lisboa: Inquérito.
- Rudduck, J. e McIntyre, D. (2007). *Improving Learning through Consulting Pupils*. New York: Routledge.
- Sarmiento, T., Ferreira, F. I., Silva, P. e Madeira, R. (2009). *Infância, família e comunidade. As crianças como actores sociais*. Porto: Porto Editora.
- Silva, A. da (1990a). *Conversas vadias*. Entrevista por Joaquim Letria. RTP. Disponível em <http://ensina.rtp.pt/artigo/agostinho-da-silva/>, acesso em 13.8.2017.
- Silva, A. da (1990b). *Conversas vadias*. Entrevista por Maria Elisa. RTP. Disponível em <http://ensina.rtp.pt/artigo/agostinho-da-silva-3/>, acesso em 13.8.2017.
- Steiner, G. (2011). *As lições dos mestres*. Lisboa: Gradiva.
- Susinos Rada, T. (2012). Presentación. Las posibilidades de la voz del alumnado para el cambio y la mejora educativa. *Revista de Educación*, 359, 16-23.
- Susinos Rada, T. e Ceballos López, N. (2012). Voz del alumnado y presencia participativa en la vida escolar. Apuntes para una cartografía de la voz del alumnado en la mejora educativa. *Revista de Educación*, 359, 24-44.
- Unicef (2004). *A Convenção sobre os Direitos da Criança*. Disponível em https://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf, acesso em 11.8.2017.