


## ARTIGOS

[https://doi.org/10.1590/1980531411460\\_pt](https://doi.org/10.1590/1980531411460_pt)

# As faces luminosas e obscuras da escola através das vozes dos alunos

 José Joaquim Ferreira Matias Alves<sup>I</sup>

 Cristina Maria Gomes da Costa Palmeirão<sup>II</sup>

 Andreia Maria Beça Magalhães<sup>III</sup>

<sup>I</sup> Universidade Católica Portuguesa (UCP), Porto, Portugal; jalves@ucp.pt

<sup>II</sup> Universidade Católica Portuguesa (UCP), Porto, Portugal; cpalmeirao@ucp.pt

<sup>III</sup> Universidade Católica Portuguesa (UCP), Porto, Portugal; ammagalhaes@ucp.pt

### Como citar este artigo

Alves, J. J. F. M., Palmeirão, C. M. G. da C., & Magalhães, A. M. B. (2026). As faces luminosas e obscuras da escola através das vozes dos alunos. *Cadernos de Pesquisa*, 56, Artigo e11460. [https://doi.org/10.1590/1980531411460\\_pt](https://doi.org/10.1590/1980531411460_pt)

## As faces luminosas e obscuras da escola através das vozes dos alunos

### Resumo

Numa altura em que governos, comentadores, jornalistas e professores debatem o que é melhor para a educação, é crucial ouvir os alunos e compreender suas esperanças e receios em relação à escola. Com isso em mente, convidámos os alunos do 9º ao 12º ano a escrever um texto livre a responder à questão: “Como vê e sente a escola se a associarmos a duas metáforas – Escola do Inferno ou Escola do Paraíso?”. Metodologicamente, adotamos uma abordagem de investigação qualitativa. Para a análise dos textos foi utilizado o *software* de análise de dados qualitativos NVivo, que permitiu codificar o conteúdo em categorias alinhadas com os objetivos da investigação. Os resultados mostram que, apesar do progresso na audição dos alunos, ainda são necessários mais esforços para garantir que suas vozes sejam realmente valorizadas.

VOZ DOS ALUNOS • ESCUTA ATIVA • ENSINO E APRENDIZAGEM

## The bright and dark faces of the school through students' voice

### Abstract

At a time when governments, commentators, journalists, and teachers are debating what is best for education, it is crucial to listen to students and understand their hopes and fears about school. With this in mind, we invited students from 9<sup>th</sup> to 12<sup>th</sup> grades to write a free text responding to the question: “How do you see and feel about school if we associate it with two metaphors – School of Hell or School of Paradise?”. Methodologically, we adopted a qualitative research approach. For the analysis of the texts, the NVivo qualitative data analysis software was used, allowing the content to be coded into categories aligned with the research objectives. The results show that, despite progress in listening to students, further efforts are still needed to ensure their voices are truly valued.

STUDENTS' VOICE • ACTIVE LISTENING • TEACHING AND LEARNING

## Los lados brillantes y oscuros de la escuela a través de las voces de los estudiantes

### Resumen

En un momento en que gobiernos, comentaristas, periodistas y docentes debaten qué es lo mejor para la educación, es crucial escuchar a los estudiantes y comprender sus esperanzas y temores con respecto a la escuela. Con esto en mente, invitamos a estudiantes de 9º a 12º grado a escribir un ensayo libre que respondiera a la pregunta: “¿Cómo ves y sientes la escuela si la asociamos con dos metáforas: Escuela del Infierno o Escuela del Cielo?”. Metodológicamente, adoptamos un enfoque de investigación cualitativo. Para el análisis de los textos, utilizamos el *software* de análisis de datos cualitativos NVivo, que nos permitió codificar el contenido en categorías alineadas con los objetivos de la investigación. Los resultados muestran que, a pesar del progreso en la escucha activa de los estudiantes, aún se necesitan más esfuerzos para garantizar que sus voces sean realmente valoradas.

LA VOZ DE LOS ESTUDIANTES • ESCUCHA ACTIVA • ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

## Les profils positifs et négatifs de l'école vus par les élèves

### Résumé

Alors que gouvernements, commentateurs, journalistes et enseignants débattent de ce qui est le mieux pour l'éducation, il est essentiel d'écouter les élèves et de comprendre leurs espoirs et leurs craintes concernant l'école. Dans cette optique, nous avons invité des élèves de la 3<sup>e</sup> à la terminale à rédiger une dissertation libre répondant à la question suivante : « Comment percevez-vous l'école et que ressentez-vous à son sujet si on l'associe à deux métaphores : l'école de l'enfer ou l'école du paradis ? ». Sur le plan méthodologique, nous avons adopté une approche de recherche qualitative. Pour l'analyse des textes, nous avons utilisé le logiciel d'analyse de données qualitatives NVivo, qui nous a permis de coder le contenu en catégories conformes aux objectifs de la recherche. Les résultats montrent que, malgré les progrès réalisés en matière d'écoute des élèves, des efforts supplémentaires sont nécessaires pour garantir que leur parole soit véritablement prise en compte.

LA VOIX DES ÉLÈVES • L'ÉCOUTE ACTIVE • L'ENSEIGNEMENT ET L'APPRENTISSAGE

Recebido em: 26 SETEMBRO 2024 | Aprovado para publicação em: 22 OUTUBRO 2025



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY.

*Os meus olhos são uns olhos.  
E é com esses olhos uns  
que eu vejo no mundo escolhos  
onde outros, com outros olhos,  
não vêem escolhos nenhuns*

...

*Inútil seguir vizinhos,  
que ser depois ou ser antes.  
Cada um é seus caminhos.  
Onde Sancho vê moinhos  
D. Quixote vê gigantes.*

*Vê moinhos? São moinhos.  
Vê gigantes? São gigantes.*

(António Gedeão, 1956)

## Introdução

A invenção da escola moderna surgiu carregada de promessas de realização pessoal, social e profissional – de horizontes em transformação e da passagem de uma ordem predominantemente rural e vassálica para uma ordem industrial assente na suposta emancipação e libertação. Contudo essa promessa cedo se revelou ilusória, como vividamente retratado em *Tempos modernos*, de Charlie Chaplin. A escola de massas, concebida para servir a consolidação do Estado moderno e a revolução industrial, manteve-se cativa de uma arquitetura funcional em que os alunos eram tratados como “engrenagens de uma máquina”, confinados a um sistema que muitas vezes os asfixiava.

Herdámos uma história que exige a reinvenção da presença e da voz dos alunos nas escolas. Obriga os educadores e os decisores políticos a escutarem ativamente como os jovens percecionam e vivenciam a escola hoje. Os alunos já não podem permanecer ausentes das políticas e práticas educativas; a sua participação é essencial para uma compreensão completa<sup>1</sup> da escolarização tanto nas suas dimensões visíveis como invisíveis, a sua luz e a sua sombra – para que a socialização se torne uma resposta a experiências humanas reais e situadas.

De acordo com António Nóvoa (2025), as escolas precisam de se tornar organizações de aprendizagem, capazes de refletir criticamente sobre as suas práticas e de se reinventar, ouvindo os seus *stakeholders*. Para Nóvoa, a aprendizagem institucional vai para além da formação contínua dos professores e exige uma cultura organizacional aberta à mudança, à experimentação e à colaboração.

Na mesma linha, Rui Canário (2025, p. 203) reforça essa visão ao afirmar que “uma escola de aprendizagem é aquela que se questiona, ouve os seus alunos e professores e constrói conhecimento a partir da experiência vivida do quotidiano escolar”. Para Canário, a aprendizagem organizacional é indissociável da democratização da escolarização e da valorização do saber local e relacional.

De forma semelhante, Joaquim Azevedo (2018) defende que as escolas que aprendem são aquelas que reconhecem o desconforto dos seus alunos e professores e, em vez de o silenciarem, transformam-no num catalisador da inovação pedagógica e da humanização das relações educati-

<sup>1</sup> Todo o conteúdo apresentado é o resultado de traduções livres, realizadas com o objetivo de manter a clareza e a coerência do texto, sem compromisso com a literalidade das versões originais.

vas. Azevedo sublinha ainda que a aprendizagem institucional exige coragem para romper com os modelos padronizados e abraçar a complexidade do mundo contemporâneo.

Guiados por essas perspectivas, procuramos ouvir diretamente os alunos – para explorar como interpretam e se sentem em relação aos lados “solar” e “lunar” da escola. Recorrendo a duas metáforas, convidamo-los a considerar se, e onde, a “escola do inferno” e a “escola do paraíso” existem. A partir de 104 narrativas escritas por alunos dos 14 aos 18 anos, a nossa análise revelou que a “escola do inferno” se manifesta sobretudo nas metodologias de ensino, nas práticas de avaliação, no *bullying*, nos currículos desligados dos contextos vividos e na organização ainda fabril da escolarização. Em contrapartida, a “escola do paraíso” torna-se visível nas relações humanas, no envolvimento pedagógico e na aprendizagem resiliente que, apesar das adversidades, continua a germinar no seio da escola.

## O ofício do aluno

A 14 de julho de 2021, o Conselho Nacional de Educação (CNE) publicou uma recomendação sobre “A voz das crianças e dos jovens na educação escolar” (Recomendação n. 2, 2021). Trata-se de um documento significativo que sistematiza um conjunto de reflexões sobre a importância da voz dos alunos nos contextos educativos. Em um texto influente, Perrenoud (2002) chama a atenção para a noção de aprendizagem associada ao papel do aluno, cuja tarefa fundamental é aprender. Trata-se de uma tarefa exigente e complexa – quando os alunos não conseguem aprender ou perdem a vontade de aprender, o risco de abandono escolar e, conseqüentemente, de exclusão social aumenta.

A missão da escola, portanto, é possibilitar que as crianças aprendam – “ajudá-las a crescer, partilhar a descoberta do conhecimento e ensiná-las a conviver” (Guerra, 2003, p. 152). Para cumprir essa missão, é essencial ativar um paradigma educativo centrado no aluno enquanto pessoa (Alves, 2010; Azevedo, 2011). O que realmente importa é a criação de oportunidades, estratégias e programas educativos que integrem o conhecimento, a aprendizagem e os valores numa sociedade plural e humanista. A voz do aluno – “como instrumento de interação, de participação, de apropriação do conhecimento e de empoderamento social” (Recomendação n. 2, 2021, p. 75) – é vital para a melhoria das escolas e da educação, pois possibilita a promoção da participação e do engajamento dos alunos na missão da escola (Resolução do Conselho de Ministros n. 90, 2021). No que diz respeito à escuta ativa, Crozier (1998) realça o imperativo de que os professores devem escutar os seus alunos, alertando que a omissão nesse sentido mina a própria identidade docente.

A investigação educacional contemporânea continua a afirmar o valor intrínseco da educação (Savater, 2006) e a importância de *Reimaginar os nossos futuros juntos: Um novo contrato social para a educação* (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [Unesco], 2022). Destaca consistentemente a centralidade da comunicação, da interação com os outros, do crescimento coletivo e da criação de comunidades de significado, consciência e afeto (Recomendação n. 2, 2021, p. 76).

O apelo à mudança e a transição para um novo paradigma educativo centrado na formação do aluno inspiraram novos rumos na política educativa portuguesa. Estes incluem o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Paseo) (Despacho n. 6.478, 2017), a promoção da educação inclusiva (Decreto-Lei n. 54, 2018) e a flexibilidade da gestão curricular (Decreto-Lei n. 55, 2018).

Em conjunto, essas iniciativas visam a operacionalizar os princípios da educabilidade (Lei n. 46, 1986; Lei n. 85, 2009) e afirmar os valores da universalidade, equidade e qualidade.

Nessa perspectiva, cada comunidade educativa deve desenvolver modelos de ensino e aprendizagem capazes de contribuir para o desenvolvimento holístico da pessoa. Segundo Delors et al. (1997), as crianças e os jovens devem, portanto, ter acesso a todas as oportunidades possíveis de descoberta e experimentação – estética, desportiva, científica, cultural e social – que enriqueçam a sua compreensão do que as gerações passadas e presentes criaram nestas áreas.

Os desafios que a educação enfrenta são inúmeros (Grilo, 2002), apesar dos inegáveis progressos, particularmente em termos do seu “impacto humano e social, tanto para a democracia e participação social, como para o desenvolvimento pessoal e cultural da comunidade como um todo” (Azevedo, 2011, p. 47). Contudo, em algumas comunidades escolares, ainda prevalecem abordagens e conceções tradicionais do currículo, caracterizadas por planos rígidos e preestabelecidos (Perrenoud, 2002) que deixam pouco espaço para as vozes das crianças e dos jovens. A voz do aluno abrange muito mais do que opiniões sobre um teste ou um plano de aula; reflete os seus interesses, passatempos, paixões, contexto cultural, valores e crenças (Teixeira, 2015).

A análise de narrativas recolhidas de mais de uma centena de alunos (n = 104) revela uma camada oculta de sofrimento – um sentimento de angústia nos corredores do ensino obrigatório – que explica em grande parte a predominância da metáfora da escola do inferno. A participação dos alunos e a escuta ativa são, por isso, cruciais para a prevenção do *bullying* (Cunha & Leitão, 2011), para desmistificar a ansiedade em torno da avaliação (Alves & Cabral, 2015), para desafiar o currículo “tamanho único, pronto a vestir” (Formosinho, 2007) e para transformar as práticas pedagógicas diretivas (Araújo & Palmeirão, 2023).

A esse propósito, António Nóvoa (2022, pp. 16-17) defende que as escolas devem repensar a sua organização e as suas abordagens pedagógicas. As escolas não são apenas instituições de ensino, mas também organizações de aprendizagem. Nóvoa (2025) sustenta ainda que as escolas devem ser capazes de refletir criticamente sobre as suas práticas e de se reinventarem através da escuta ativa das partes interessadas.

Uma escola que aprende é aquela que se questiona, escuta os seus alunos e professores e constrói conhecimento a partir das experiências vividas diariamente (Canário, 2025). Nesse sentido, as escolas que aprendem reconhecem o desconforto dos alunos e dos professores e, em vez de o silenciarem, transformam-no num catalisador para a inovação pedagógica e a humanização das relações educativas (Azevedo, 2018). Isso implica:

- substituir os agrupamentos homogêneos por formas diversificadas de organização estudantil que, em função da tarefa, promovam percursos de aprendizagem individualizados e diferenciados;
- substituir o modelo de professor único por estruturas de coensino e aconselhamento pedagógico que fomentem a pedagogia colaborativa;
- substituir um currículo normativo e restrito às disciplinas por uma estrutura flexível que valorize a convergência interdisciplinar e a aprendizagem baseada na investigação.

Se o modelo escolar tradicional já serviu os propósitos e as necessidades do século XX, a sua transformação é hoje indispensável (Nóvoa, 2022). A educação deve valorizar o potencial, a criatividade e o sentido crítico de cada aluno (Palmeirão, 2023). O futuro permanece incerto, o que apenas amplifica a importância do que ensinamos e do que devemos aprender. Como nos recorda

Han (2014, p. 161), “o dom de ouvir assenta na capacidade de atenção profunda e contemplativa – uma capacidade proibida ao ego hiperativo do nosso tempo”.

Para além dessas tensões, novos fenómenos sociais – incluindo questões de identidade individual e cultural, migração descontrolada e conflitos armados – exigem que “todas as crianças e jovens tenham garantida a oportunidade de descobrir e desenvolver as suas capacidades naturais” (Azevedo, 2011, p. 305). Enfrentar esse desafio exige uma educação plural, inclusiva e dedicada ao desenvolvimento humano (Alves & Baptista, 2018).

## Metodologia

Neste estudo, adotou-se uma abordagem de investigação qualitativa (Creswell, 2014). Essa abordagem, ao focar as formas como os indivíduos interpretam e atribuem significado às suas experiências, é reconhecida pela amplitude de compreensão que proporciona em relação a um determinado fenómeno. Como observa Haguette (2005, p. 63), “os métodos qualitativos enfatizam as especificidades de um fenómeno em termos das suas origens e da sua razão de ser”, enquanto González Rey (2005, p. 80) acrescenta que são “orientados para a construção de modelos abrangentes do objeto em estudo”.

O processo de investigação envolveu a recolha de dados no ambiente natural dos participantes, no ano de 2022 – nesse caso, no contexto escolar. Assim, foi necessário selecionar uma amostra que assegurasse a representatividade dos achados, permitindo interpretações mais precisas e aumentando a confiabilidade dos resultados. Reconhecendo que a robustez da amostra é essencial para a validade das conclusões extraídas dos dados, foi utilizada a seguinte estratégia: cada participante – alunos do 9º ao 12º ano, matriculados em escolas dentro dos Territórios Educativos do Programa de Intervenção Prioritária (Teip), localizados no norte de Portugal – foi convidado, através da mediação do diretor da escola, a produzir uma narrativa livre (500-1.000 palavras) utilizando um Formulário Google. O objetivo foi identificar e caracterizar as suas perceções e sentimentos sobre a escola, respondendo a duas metáforas – Escola do Paraíso (EP) e Escola do Inferno (EI) – através da questão orientadora: “Como você vê e se sente em relação à escola?”.

Após o cumprimento de todos os requisitos éticos, o *corpus* de dados foi constituído por 142 narrativas de alunos, correspondendo a 10 escolas. Cada texto foi inserido numa folha de Excel, codificada por participante (por exemplo, F12º-17 ou M12º-17), junto com a narrativa correspondente. Destes, 37 foram excluídos pelas seguintes razões: falta de conteúdo argumentativo que suportasse a metáfora escolhida e inclusão de alunos de 5º e 8º anos, que não pertenciam ao grupo-alvo. A amostra final foi constituída por 104 narrativas válidas.

Posteriormente, o conjunto de dados do Excel foi importado para o *software* de análise de dados qualitativos NVivo, o que permitiu a codificação das palavras, frases e excertos de texto dos alunos de acordo com doze categorias predefinidas (n = 12), cada uma alinhada com os objetivos do estudo.

## Apresentação e discussão dos resultados

### Participantes

O *corpus* para este estudo é composto de 104 narrativas, cada uma correspondendo a um aluno participante.

A Tabela 1 apresenta a distribuição dos participantes por idade e género, junto com a contagem total para cada categoria. As idades dos participantes variam entre os 14 e os 18 anos, e o género é classificado como “feminino” ou “masculino”. Para cada faixa etária, a tabela exhibe o número de participantes em cada categoria de género, bem como o total para essa faixa etária. Na parte inferior da tabela são fornecidos os totais gerais por género e para a amostra combinada. Esses dados demográficos oferecem informação contextual relevante para a compreensão da distribuição da população participante.

Tabela 1

*Distribuição dos alunos por idade e género*

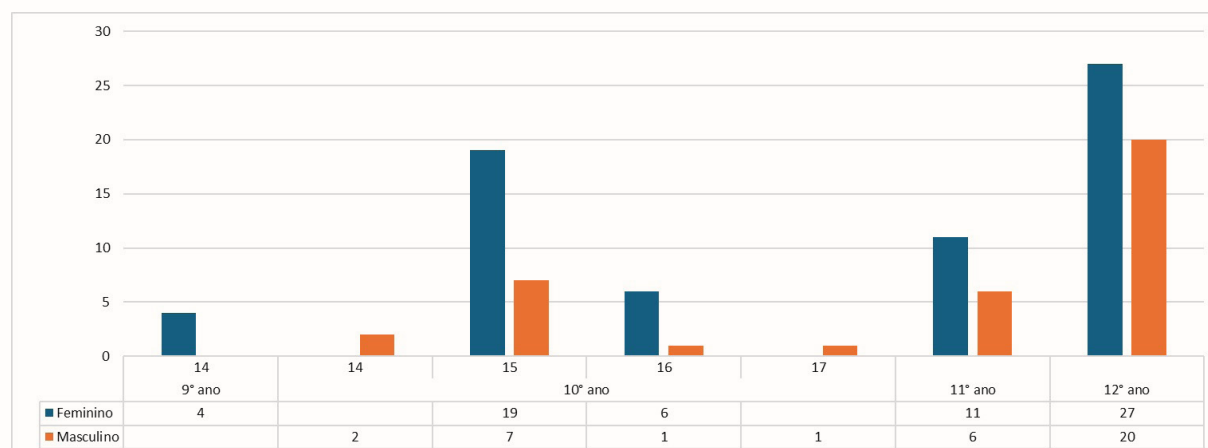
Idade	Género		Total
	Feminino	Masculino	
14	4	2	6
15	19	7	26
16	16	6	22
17	24	20	44
18	4	2	6
<b>Total</b>	<b>67</b>	<b>37</b>	<b>104</b>

Fonte: Elaboração dos autores com base nos dados recolhidos.

A Figura 1 ilustra a distribuição dos alunos de acordo com três variáveis: género, nível escolar e idade. Os dados são apresentados visualmente, permitindo a observação de como varia o número de alunos em função dessas características.

Figura 1

*Distribuição dos alunos por sexo, ano e idade*



Fonte: Elaboração dos autores com base nos dados da pesquisa.

## Da Escola do Inferno à Escola do Paraíso

Das 104 narrativas analisadas, 62 foram classificadas na Escola do Inferno (EI) e 42 na Escola do Paraíso (EP). Destas, 26 (25%) refletiam posições mistas; no entanto a sua classificação original continuou predominante – com 11 narrativas (10,6%) principalmente alinhadas com a EI e 15 (14,4%) com a EP. Após a importação do conjunto de dados Excel para o *software* de análise de dados qualitativos NVivo, o conteúdo foi codificado em doze categorias ( $n = 12$ ). A classificação resultante permitiu a inclusão de cada narrativa na respetiva categoria EI ou EP, conforme resumido na Tabela 2.

### Tabela 2

#### Categorias para codificação do conteúdo narrativo

Categorias			
Escola do Inferno (n = 62)	Frequência (nf)	Escola do Paraíso (n = 42)	Frequência (nf)
Stress e ansiedade	75	Professores	30
Métodos de ensino	69	Aprendizagem	23
Avaliação como ameaça e sanção	49	Bem-estar	23
Bullying	24	Relações pessoais	23
Currículo rígido e obsoleto	23	Desenvolvimento	15
Organização mecânica	12		
Pandemia	11		

Fonte: Elaboração dos autores com base nos dados da pesquisa.

### Escola do Inferno

A atribuição da metáfora Escola do Inferno (EI) surge por razões de natureza diversa. Nesse caso, foram identificados sete códigos emergentes: (a) *stress* e ansiedade ( $nf = 75$ ); (b) métodos de ensino ( $nf = 69$ ); (c) avaliação como ameaça e sanção ( $nf = 49$ ); (d) *bullying* ( $nf = 24$ ); (e) currículo rígido e obsoleto ( $nf = 23$ ); (f) organização mecânica ( $nf = 12$ ); e (g) pandemia ( $nf = 11$ ).

Prosseguimos agora com uma análise detalhada de cada categoria relacionada com a Escola do Inferno.

#### a) Stress e ansiedade

O papel regulador e formativo da avaliação das aprendizagens tem sido objeto de amplo debate durante décadas, suscitando reflexão e destacando a necessidade de formação especializada (Fernandes, 2006). No entanto a avaliação na prática – particularmente na vida dos alunos – tende a focar mais as notas finais do que o próprio processo de aprendizagem. Essa ênfase tem efeitos significativos no *stress* e na ansiedade vivenciados pelas crianças, adolescentes e adultos, uma vez que está intimamente ligada à verificação do conhecimento, aos exames nacionais, à classificação e à exclusão (Álvarez Méndez, 2002).

A análise das narrativas escritas dos alunos revela que as fontes de mal-estar relacionadas com a escola vão para além da simples atribuição de notas. Fatores como a gestão curricular, as relações entre pares e os métodos de ensino e pedagogia também contribuem substancialmente para o desconforto dos alunos (Carvalho et al., 2024). Como observa um aluno: “As aulas e a pressão

*constante a que estamos sujeitos deixam-me ansioso o tempo todo*” (F12º-17). Outro aluno observa: *“O nível médio de ansiedade de um estudante do ensino secundário é hoje igual aos níveis de ansiedade dos doentes dos hospitais psiquiátricos na década de 1950*” (F12º-17). Da mesma forma, *“O modelo padrão que domina a educação centra-se numa abordagem redutiva e rígida*” (F10º-15). Um aluno descreve o impacto pessoal: *“A pressão para termos boas notas a todas as disciplinas deixa-me num estado de ansiedade 90% do tempo, afetando o meu bem-estar e interferindo com as minhas relações com a família e até com os amigos*” (F12º-17). Tais experiências geram emoções negativas profundas: *“Nunca odiei nada na minha vida como odeio ser estudante*” (F11º-16).

Esse cenário tem sido criticado por vários estudiosos que defendem uma renovação fundamental da prática educativa. Nóvoa (2025) alerta contra as políticas educativas que, em vez de fomentarem a reflexão crítica, simplesmente replicam lógicas anteriores. Canário (2025) realça que as escolas operam hoje num “momento de incerteza”, caracterizado pelo fracasso das promessas de democratização e mobilidade social. Salienta que “a expansão dos sistemas escolares e as mudanças no mundo do trabalho tendem a acentuar a discrepância entre o aumento da produção de diplomas pelas escolas e a escassez de empregos correspondentes” (Canário, 2025, p. 203). Essa situação parece ainda mais reforçada pelos modelos escolares centrados na preparação para os exames e na uniformização do ensino (Azevedo, 2018).

Em conjunto, essas perspetivas realçam a necessidade urgente de repensar a avaliação e o planeamento curricular, promovendo um ambiente escolar mais humano e inclusivo, focado no desenvolvimento integral dos alunos.

## **b) Métodos de ensino**

Persiste o sistema uniformista e transmissivo de organização curricular, que na sua base está a prática dos métodos de ensino tradicionais, concebidos para grupos de alunos homogêneos e, por isso, incapazes de “conceber e gerir situações-problema ajustadas ao nível e às possibilidades dos alunos” (Perrenoud, 2000, pp. 42-45). A arte de ensinar e o sucesso dos alunos pressupõem relações pedagógicas interativas, comunicação e a construção de projetos viáveis para alcançar o futuro. A diferenciação e a inclusão são prerrogativas de ativar a vontade própria e, dessa forma, ensinar aqueles que não querem aprender (Alves, 2021; Figueiredo, 2021; Orts, 2007).

*Não somos robôs e já chega das formas horríveis que os professores inventam para ensinar as disciplinas.* (F9º-14).

*As crianças [e os jovens] precisam de tempo para brincar e desenvolver a sua imaginação e criatividade, mas se forem obrigadas a passar sete horas sentadas a ouvir um professor repetir tudo sem parar, e nós também formos obrigados a ouvir tudo, ou a fingir que ouvimos, sentados em cadeiras de madeira que nos fazem sofrer, todas as crianças se tornarão comuns e algumas serão consideradas burras ou pouco trabalhadoras, porque não conseguem acompanhar várias horas de tortura.* (F11º-16).

*Nos seis anos em que aqui estou, todas as turmas (salvo algumas exceções) seguem a mesma rotina. São ensinadas da mesma forma há vinte anos e, quando isso muda, os professores não sabem como adaptar a turma à mudança nem como lidar com ela. A monotonia é a regra.* (F12º-17).

Em síntese, a persistência de modelos pedagógicos uniformistas e transmissivos continua a comprometer a equidade e a qualidade das aprendizagens, perpetuando rotinas que, como refe-

re Azevedo (2018), tornam a escola um espaço demasiado preso a lógicas do passado, incapaz de responder aos desafios contemporâneos. Torna-se, por isso, urgente afirmar práticas diferenciadas, dialógicas e responsivas que reconheçam a singularidade dos alunos e rompam com a monotonia estrutural que ainda marca grande parte da vida escolar.

### c) Avaliação como ameaça e sanção

A expansão da escolaridade e a crescente heterogeneidade da população estudantil representam desafios significativos, particularmente em relação à avaliação, que está intimamente ligada às notas, aos exames e ao acesso ao ensino superior (n = 39). Essa questão já tinha sido posta em causa por Eurico Lemos Pires (1987), que defendia, glosando a Lei de Bases da Educação (Lei n. 46, 1986), que “a articulação entre ciclos deve seguir uma sequência progressiva, atribuindo a cada ciclo a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspectiva de unidade global do ensino básico”, em vez de uma “sequência regressiva”, como tem sido frequentemente observado no atual sistema de acesso ao ensino superior. A pressão para transmitir conteúdos orientados para os exames torna tanto professores como alunos prisioneiros de um inferno metafórico. Os exemplos abaixo transcritos ilustram esse fenómeno:

*Na minha perspectiva, as avaliações ou testes formais captam apenas uma parte mínima do trabalho e do conhecimento de um aluno e, muitas vezes, servem como indicadores enganadores. É absurdo, por exemplo, que as notas finais possam ser calculadas utilizando fórmulas como 95% testes e 5% competências cívicas. (F12º-17).*

*Considero que as escolas deveriam dar menos ênfase às notas e dar prioridade à saúde mental dos alunos, pois, em muitos casos, os alunos estão com dificuldades e exaustos, mas sentem-se obrigados a continuar os estudos por medo de comprometer o seu futuro. (F11º-16).*

*O que muitas vezes parece importar mais nas nossas vidas são as nossas notas. Por exemplo, quando participamos num jantar de família, a primeira pergunta que nos fazem habitualmente é: “Como estão as suas notas?”. Se a resposta for positiva, a conversa continua. No entanto, se a resposta for negativa, o interesse tende a diminuir e a discussão termina, geralmente, com a advertência: “É preciso esforçar-se mais”. (M10º-15).*

*Não gosto da escola porque considero que a pressão que nos é imposta em relação às notas é prejudicial, tanto a nível psicológico como físico. . . . A partir do ensino secundário, com a introdução das médias, a pressão e o medo de falhar aumentam drasticamente, pois de repente apercebemo-nos de que um único erro pode afetar permanentemente o nosso progresso e a nossa capacidade de alcançar o futuro ideal. (F12º-17).*

Essa realidade exige uma reavaliação crítica dos modelos de avaliação e das práticas pedagógicas predominantes. Nóvoa (2025) alerta para a cegueira institucional que se instalou no contexto educativo europeu, em que são concebidas soluções que ignoram a complexidade das trajetórias escolares dos alunos e o impacto emocional da escolarização. Canário (2025) realça que as escolas devem reinventar-se, promovendo ambientes mais humanos que transcendam uma lógica puramente classificativa. Azevedo (2018) defende a revitalização do ensino profissional como uma alternativa legítima, capaz de valorizar as diversas trajetórias educativas e atenuar as pressões associadas a um modelo único, orientado para o ensino superior.

#### d) *Bullying*

O *bullying* tornou-se uma questão de preocupação global (Deutsch et al., 2006), uma vez que cria inúmeras situações de vulnerabilidade, incluindo *stress*, baixa autoestima, insegurança, medo e isolamento social (Cabestany, 2023).

*O assédio moral não vem apenas das outras crianças; muitos professores menosprezam os alunos pensando que os estão a ajudar, aliás, apenas os envergonham e humilham em público.* (M12º-17).

*Vivi um dos períodos mais traumáticos da minha vida nesta escola, onde fui repetidamente assediada sexualmente por um colega de turma. Isto levou a um medo persistente de frequentar a escola e de contacto físico em geral. Quando relatei os incidentes à direção da escola, fui acusada de mentir e de ser histérica. Os funcionários colocaram-se do lado do agressor, fazendo comentários como: “Os rapazes são assim”, “Que roupa estavas a usar?” e “Deve tê-lo provocado”.* (F11º-16).

*Comecei a sofrer de bullying na 7ª classe. Diziam que estava acima do peso, faziam piadas sobre a minha aparência, a minha forma de vestir, a minha forma de falar, a minha forma de agir. Nunca magoei ninguém, nunca desejei mal a ninguém, sempre pedi ajuda e conselhos, mas nunca me apoiaram. Aos poucos, fui-me fechando, ficando cada vez mais reservada e calada, e assim foi até à 9ª classe.* (F10º-16).

*Há muito tempo, mais concretamente em 2018, mudei-me do Brasil para Portugal e, obviamente, tive de mudar de escola. Não sou de fazer amigos facilmente, por isso não me adaptei bem. Sozinha e sem conhecer ninguém, comecei a sofrer bullying/preconceito na minha turma por ser muito calada e de outro país.* (F9º-14).

Esses relatos suscitam uma profunda reflexão sobre o papel das escolas como espaços de proteção, inclusão e desenvolvimento humano. Nóvoa (2025) crítica a cegueira institucional prevalente na educação, onde se concebem soluções que desconsideram as realidades emocionais e sociais dos alunos. Canário (2025) sublinha a necessidade de escolas que acolham a diversidade e promovam a justiça educativa, particularmente em contextos vulneráveis. Azevedo (2018) defende a revitalização do ensino profissional como um percurso capaz de promover trajetórias educativas mais humanas, menos competitivas e mais responsivas, que vão ao encontro das necessidades individuais dos jovens.

#### e) Currículo rígido e obsoleto

Uma das prioridades do 21º Governo Constitucional, reiterada pelo atual 25º Governo (de 2025), tem sido a implementação de uma política centrada nas pessoas que promova o diálogo interdisciplinar, medidas universalmente aplicáveis e “uma miríade de novas oportunidades para o desenvolvimento humano” (Decreto-Lei n. 55, 2018). O princípio orientador é fomentar ambientes de aprendizagem positivos, abertos e dinâmicos, embora o currículo prescrito – tanto oficial como formal – continue a moldar as práticas de muitas escolas e professores. O objetivo pretendido é “adotar diferentes formas de organização do trabalho escolar, designadamente através da constituição de equipas educativas que permitam rentabilizar o trabalho docente e centrá-lo nos alunos”, facilitando assim o “apostar na dinamização do trabalho de projeto e no desenvolvimento de experiências de comunicação e expressão nas modalidades oral, escrita, visual e multimodal, valorizando o

papel dos alunos enquanto autores, proporcionando-lhes situações de aprendizagens significativa” (Decreto-Lei n. 55, 2018). Como observou um aluno:

*O maior problema da escola é que está ultrapassada. Penso que há muitas questões contemporâneas que deveriam ser abordadas pela escola. Acredito que as escolas devem oferecer novas disciplinas que nos ajudem a gerir e a preparar o nosso futuro de uma forma mais prática. (M12º-17).*

Considerando o valor de todos os componentes do currículo, um aluno sugeriu: “Seria interessante criar uma nova disciplina, mais prática, focada em preparar os alunos para o futuro dos negócios, ensinando-os a realizar tarefas aparentemente simples que nunca nos são ensinadas” (M12º-17). Outro aluno manifestou frustração: “É frustrante frequentar uma escola que gasta tempo com disciplinas desnecessárias e não se adapta aos desafios que os alunos de hoje enfrentam” (M11º-16).

*Passamos a infância sentados em carteiras, a absorver conteúdo e a ser avaliados por notas, com pouco tempo para brincar ou para conhecer realmente as pessoas que nos rodeiam. Para quê? Para aprender coisas que não nos preparam para a vida real, mas sim para interiorizar a noção de que só existe uma resposta correta, que as nossas opiniões não importam e que, mesmo que nos destaquemos, nunca é suficiente a não ser que sejamos excepcionais – caso contrário, somos considerados insignificantes. Este é o mundo em que vivemos; é assim que passamos a maior parte da nossa infância. (M10º-15).*

Essas vozes jovens desafiam diretamente o sistema educativo, clamando por uma escola mais em sintonia com a realidade, orientada para a prática e fundamentalmente humana. Nóvoa (2025) alerta para a cegueira institucional que perpassa os espaços educativos, em que as soluções são concebidas sem ter em conta as necessidades concretas dos alunos. Canário (2025) destaca a necessidade de repensar as escolas, particularmente nas zonas rurais, defendendo uma educação que valorize a experiência, a diversidade e o envolvimento ativo dos alunos. Azevedo (2018) defende a revitalização do ensino profissional como uma alternativa legítima, capaz de enfrentar os desafios contemporâneos e capacitar os jovens para uma integração mais consciente e eficaz na vida adulta e profissional.

## **f) Organização mecânica**

A percepção dos alunos continua a refletir a ideia de que a escola permanece presa a um sistema padronizado, mecânico e passivo, modelado a partir dos princípios da linha de montagem. Dentro desse sistema, os alunos estão sentados rigidamente e não têm a prerrogativa de falar. Como observa Gil (2005, p. 40), “o medo impede a crítica”. A lógica pedagógica mantém-se ancorada no conceito de “aluno médio”, tentando ensinar todos os alunos como se fossem idênticos (Azevedo, 2011; Fullan, 2003; Robinson & Aronica, 2010).

*A escola não foi concebida para os alunos que enfrentam os maiores desafios, nem para os que superam a chamada norma, tornando-se um ambiente difícil para ambos os extremos. (F12º-17).*

*Infelizmente, muitos professores e pais esperam que sejamos como máquinas – alunos literalmente exemplares que obtêm excelentes notas, nunca se distraem e participam ativamente nas aulas. Como resultado, os alunos ficam muitas vezes ansiosos, pois a sociedade como um todo exerce uma imensa pressão sobre nós. (F11º-16).*

Esse cenário tem sido criticado por vários autores que defendem uma escola mais humana e inclusiva, que priorize o desenvolvimento integral dos alunos. Canário (2025) realça a necessidade de repensar as escolas, promovendo práticas pedagógicas que valorizem as experiências e a participação ativa dos alunos. Azevedo (2018) propõe uma revitalização do ensino profissional como alternativa capaz de fomentar percursos educativos mais alinhados com as vocações e o potencial dos jovens, desafiando, assim, a lógica uniforme que continua a dominar o sistema educativo.

## g) Pandemia

O encerramento das escolas e a interrupção prolongada do acesso à educação criaram situações de vulnerabilidade, ansiedade, medo, isolamento e desafios significativos (Alves & Cabral, 2021). Diligência, dedicação, cuidado e empenho foram princípios adotados por todos. Como observou uma aluna: “Odiava ter aulas assim, mesmo compreendendo a necessidade de ficarmos todos em casa” (F12<sup>o</sup>-17).

*No 8<sup>o</sup> ano, as coisas acalmaram um pouco porque, a meio do ano, tivemos de ficar em casa devido à pandemia. As aulas on-line eram extremamente desorganizadas, pois ninguém sabia como navegar no sistema ou assistir às aulas de outros professores, e os materiais necessários muitas vezes não estavam disponíveis. (F10<sup>o</sup>-15).*

A mudança abrupta para o ensino a distância expôs desigualdades estruturais e lacunas na prontidão tecnológica das escolas, professores e alunos, comprometendo assim a continuidade pedagógica e o bem-estar dos alunos. Essa situação exige uma reflexão crítica sobre os modelos de ensino e a capacidade das instituições educativas para responder às crises com equidade e eficácia.

Nóvoa (2025) destaca os pontos cegos institucionais que dificultam o desenvolvimento de respostas adaptadas às necessidades reais dos alunos, particularmente em contextos vulneráveis. Canário (2025) realça a importância de reimaginar as escolas como espaços de inclusão e desenvolvimento humano. Azevedo (2018), por sua vez, defende abordagens alternativas que possam fomentar a valorização de competências práticas e a reconstrução de trajetórias educativas mais significativas e resilientes.

## Escola do Paraíso

A filiação na Escola do Paraíso caracteriza-se por cinco qualidades: (a) professores (nf = 30); (b) aprendizagem (nf = 23); (c) bem-estar (nf = 23); (d) razão (nf = 23); e (e) desenvolvimento (nf = 15).

Prosseguimos agora com uma análise detalhada de cada uma das categorias pertinentes à Escola do Paraíso.

### a) Professores

A atitude do professor, as relações que cultiva e as formas como, através da sua prática, os alunos encontram espaço para se desenvolverem como indivíduos deixam uma marca indelével nos jovens, como documentado.

*Há professores que dão tudo de si aos seus alunos e nos ensinam coisas que nunca aprenderíamos noutra lugar. Estes professores marcam um aluno para a vida. (F12<sup>o</sup>-17).*

*Acredito que, ao concluir os meus estudos [11<sup>o</sup> e 12<sup>o</sup> ano], me lembrarei sempre da escola excepcional que frequentei, juntamente com os seus professores e turmas. (M11<sup>o</sup>-17).*

*Para mim, um dos fatores que mais influencia a opinião dos alunos e o seu interesse por uma disciplina é o professor e a sua abordagem ao ensino. Tenho consciência de que, mesmo quando não estamos particularmente interessados numa disciplina, ter – ou não ter – um professor que consiga envolver os alunos de forma eficaz e explicar a matéria com clareza pode mudar completamente a nossa percepção e o nosso nível de atenção. (F11º-16).*

*Quando os alunos têm professores criativos, as aulas nunca são aborrecidas. No entanto, isto está fora do controlo dos alunos; é uma questão de sorte e, ironicamente, quem o experiência fá-lo muitas vezes sem se aperceber. (F10º-15).*

Esses testemunhos ilustram que a qualidade da relação pedagógica e a criatividade do professor são fundamentais para o empenho dos alunos e para o desenvolvimento de experiências educativas significativas. Como sublinha Nóvoa (2025), há uma necessidade urgente de repensar o papel dos professores na educação, enfatizando a sua capacidade de promover ambientes de aprendizagem humanizados e relevantes. Canário (2025) reforça essa visão ao defender escolas que reconheçam a centralidade da relação educativa, em que o vínculo entre professor e aluno pode ser um fator decisivo. De forma semelhante, Azevedo (2018) sublinha a importância de percursos educativos que priorizem a prática pedagógica e a proximidade relacional como meios para promover uma aprendizagem mais contextualizada e eficaz.

## **b) Aprendizagem**

Os alunos reconhecem o papel da escola na sua educação integral e são capazes de valorizar o legado do conhecimento em trânsito – tanto académico como extracurricular.

*Nos momentos em que me sinto menos motivado em relação à minha situação académica, recordo-me que a escola contribui para o nosso desenvolvimento não só transmitindo conhecimento, mas também moldando o nosso carácter. (F12º-17).*

*Para além de facilitar a aprendizagem, a escola desempenha outras funções, como fomentar a socialização, promover diversos projetos e preparar-nos para o futuro. (M12º-17).*

*Nas nossas vidas, o seu papel [o da escola] é indiscutível, pois o seu contributo vai muito para além da mera transmissão de conhecimentos teóricos dentro das disciplinas curriculares, abrangendo a formação de cidadãos e a promoção da transformação social para o bem comum. (F10º-15).*

*A escola transmite valores que nos moldam enquanto cidadãos e seres humanos, preparando-nos para assumir a responsabilidade pelas nossas carreiras e pelo nosso futuro, bem como pelo futuro daqueles que nos rodeiam e do nosso país. (F10º-15).*

Esses testemunhos indicam que os alunos percecionam a escola como um espaço de formação da identidade, do exercício da cidadania ativa e da preparação para os desafios da vida. Essa perspetiva está em linha com a de Nóvoa (2025), que defende uma escola mais consciente do seu papel formativo e transformador, capaz de responder às exigências contemporâneas com abertura e inovação. Canário (2025) reforça ainda a importância de uma escola que valorize os contextos locais e promova uma educação centrada no aluno. Da mesma forma, Azevedo (2018) realça a importância de uma educação prática, significativa e orientada para o futuro dos jovens.

### c) Bem-estar

É a dimensão emocional que molda os alunos – doze anos passados em contexto escolar são cruciais para formar a identidade de um indivíduo enquanto aprendiz e podem influenciar toda a sua relação com o conhecimento ao longo da vida.

*Para mim, frequentar a escola representa uma oportunidade de crescer e aprender. (F12º-17).*

*Quando terminar a escola, sentirei que foi a melhor decisão que tomei. Fiz amigos e conheci pessoas incríveis que me animaram e me trouxeram novamente felicidade, apesar de tudo o que aconteceu. (M11º-17).*

*Podemos conhecer pessoas e formar amizades, algumas das quais podem durar uma vida. Os amigos desempenham um papel crucial na vida de um aluno, servindo como fonte de motivação para frequentar a escola. Embora a escola em si possa ser uma experiência agradável, torna-se ainda mais significativa quando partilhada com bons amigos. (M11º-17).*

*Ao contrário do que muitas pessoas pensam, a escola proporciona-nos uma base que molda todo o nosso futuro; é onde tudo começa. Não sou necessariamente alguém que adora a escola, mas reconheço que esta me transmitiu muito do conhecimento que possuo hoje. (F10º-15).*

Esses testemunhos indicam que a escola é vivenciada como um espaço de desenvolvimento integral, onde se cultivam competências cognitivas, sociais e emocionais. Como afirma Nóvoa (2025), é essencial que os ambientes educativos reconheçam e valorizem essa dimensão humana da escolarização, fomentando espaços de aprendizagem que respeitem a diversidade das trajetórias individuais. Canário (2025) realça ainda a importância de uma escola enraizada nos seus territórios e comunidades locais, capaz de atender às reais necessidades dos alunos e promover o seu bem-estar. Azevedo (2018), por sua vez, realça a necessidade de um percurso formativo que valorize a experiência escolar, tornando-a mais significativa e virada para o futuro dos jovens.

### d) Relações pessoais

É no seio das redes interpessoais que se dão a aquisição de valores e a formação do eu, bem como a gestão das relações e das redes de sociabilidade, temas discutidos pelos jovens.

*A escola promove um ambiente amigável e acolhedor, caracterizado por um espírito de apoio mútuo, pois todos os professores estão sempre dispostos a ajudar-nos e a orientar-nos pelos melhores caminhos. (M11º-17).*

*Gosto da escola porque oferece um ambiente diferente e proporciona oportunidades para socializar e comunicar com os outros. (M11º-16).*

*Em relação ao relacionamento entre alunos e professores, considero que existe confiança, não só com os professores, mas também com os funcionários. (F10º-15).*

Esses testemunhos indicam que a escola é vivida como um espaço relacional, onde se formam laços significativos e se desenvolvem competências sociais essenciais à vida em comunidade. Como afirma Nóvoa (2025), é imperativo que os ambientes educativos reconheçam e valorizem a dimensão humana da escolarização, fomentando ambientes de aprendizagem que respeitem e fortaleçam as relações interpessoais. Canário (2025) reforça essa visão ao destacar a importância da escola como um espaço de convivência e crescimento coletivo, onde a proximidade entre os membros da comunidade educativa é particularmente significativa. Azevedo (2018), por sua vez, realça que o ensino profissional pode servir como uma via privilegiada para o fortalecimento dessas redes sociais, promovendo contextos educativos mais colaborativos e em sintonia com as realidades dos alunos.

## e) Desenvolvimento

A natureza multifacetada do conhecimento torna-se particularmente evidente no contexto do desenvolvimento global e da futura integração social.

*A escola procura constantemente reinventar-se, participando em novas iniciativas que envolvem outras escolas, como as Eco-Escolas, o Parlamento dos Jovens, o Parlamento Europeu da Juventude e o Concurso Nacional de Leitura, entre outras. (F12º-17).*

*A escola desempenha um papel fundamental no nosso desenvolvimento: é onde encontramos a maioria dos nossos amigos e onde adquirimos uma parte significativa do nosso conhecimento. (M12º-17).*

*É um lugar onde somos moldados enquanto cidadãos. É aí que se formam os nossos pensamentos e valores, influenciados pelo ambiente – incluindo os amigos, os professores e até a estrutura da escola. (M11º-17).*

*O valor da escolarização deve ser sempre reconhecido, pois a educação constitui um dos pilares da sociedade e possibilita o desenvolvimento de um futuro melhor. (F10º-15).*

De facto, “o valor da escola para os alunos é fundamental, pois é na escola que se adquire o conhecimento sobre o mundo” (F10º-15).

Nesse contexto, a voz dos alunos, que surge como um movimento crescente na educação, beneficia tanto os alunos como os professores. O seu principal objetivo é envolver e capacitar os alunos, tanto individual como coletivamente (Bell & Aldridge, 2014; John & Briel, 2017). A iniciativa procura ativar e integrar novas abordagens de ensino e aprendizagem, enfatizando métodos centrados no aluno dentro de um paradigma renovado de escolarização.

Essa perspetiva é apoiada por Nóvoa (2025), que defende uma escola mais aberta à inovação e à participação dos alunos, capaz de responder aos desafios contemporâneos com flexibilidade e uma abordagem centrada no ser humano. Da mesma forma, Canário (2025) destaca a importância de escolas que reconheçam os contextos locais e promovam uma educação centrada na pessoa.

## Conclusão

Embora se tenham registado avanços na escuta das vozes dos alunos e as suas perspetivas, tanto dentro como fora da sala de aula, sejam cada vez mais valorizadas, ainda estamos longe de alcançar um domínio suficiente nesse aspeto.

Dentro e fora da sala de aula, precisamos de fomentar o desejo de falar e escrever sobre experiências, aprendizagens, expectativas, alegrias e tristezas. Se pretendemos ir além da retórica de colocar os alunos no centro do sistema educativo e da escola, precisamos de fazer muito mais, tanto a nível formal como informal.

Para alcançar esse objetivo, é necessário multiplicar as oportunidades de interação e dar atenção às razões e emoções de todos os membros da comunidade escolar. No final deste estudo, estamos convencidos de que os alunos aprendem melhor quando estão ativamente envolvidos nos seus próprios processos de aprendizagem. As formas como são envolvidos e avaliados são variadas e dependem, em grande parte, da capacidade das escolas para os ouvir. Para promover uma participação efetiva, é essencial estabelecer dinâmicas interativas, criativas e desafiantes. A esse respeito, James McCash (como citado em Ratcliffe, 2014) observa que os alunos participam em debates sobre educação e outras questões mais amplas quando lhes é genuinamente dada a palavra e uma oportunidade real de participar nos processos de aprendizagem.

Com base nas vozes expressas, derivaram-se três ideias-chave e uma proposta de ação ao nível das nossas escolas (Alves, 2021): (1) a centralidade da escuta autêntica; (2) a necessidade de abordar as preocupações dos alunos que não falam; e (3) a possibilidade de um modelo alternativo de escolarização.

Para que essas alterações ocorram, não é necessário nenhum decreto do Ministério da Educação. A direção da escola e os conselhos gerais têm tanto a autoridade como a responsabilidade de criar cargos dedicados à escuta dos alunos, em particular daqueles que estão a passar por dificuldades. O sofrimento impede a aprendizagem e, sobretudo, prejudica o bem-estar humano. É imperativo humanizar as escolas e as relações, fomentando comunidades autênticas de aprendizagem e felicidade.

Nesse contexto, os testemunhos recolhidos ao longo deste estudo revelam que os alunos valorizam profundamente as relações interpessoais, bem como o acolhimento, a confiança e o apoio dos professores e funcionários. Percebem a escola como um espaço de crescimento, de formação de identidade, de desenvolvimento cívico e de engajamento social. A escola é vivida não só como um lugar de aprendizagem, mas também como um espaço onde se sente, partilha e se transforma. Como defendem Nóvoa (2025), Canário (2025) e Azevedo (2018), é imperativo criar uma escola mais humana – uma escola mais próxima dos alunos e mais comprometida com o seu bem-estar e desenvolvimento integral.

É, por isso, crucial despertar a consciência de todos aqueles que têm o poder de moldar e transformar as realidades escolares – conselhos escolares, conselhos gerais e conselhos pedagógicos – e, através deles, mobilizar intenções e compromissos.

O Ministério não tem de realizar a metamorfose que esses apelos urgentes exigem. O que é necessário é a nossa própria vontade e dedicação. Depositamos a nossa confiança nas escolas e nos professores, certos de que, através deles, se pode construir e concretizar uma realidade diferente.

## Referências

- Álvarez Méndez, J. M. (2002). *Avaliar para conhecer, examinar para excluir*. ASA.
- Alves, J. M. (2010). Reinventar a escola para redescobrir as pessoas. *Revista Interdisciplinar sobre o Desenvolvimento Humano*, (1). <https://files01.core.ac.uk/download/pdf/70680329.pdf>
- Alves, J. M. (2021). Os efeitos da pandemia e a escola com futuro: Proposições para a construção de outra escola (pp. 288-298). In M. E. B. Santos (Dir.), *Estado da Educação 2020*. CNE. [https://cnapef.wordpress.com/wp-content/uploads/2022/02/ee2020\\_web\\_04.pdf](https://cnapef.wordpress.com/wp-content/uploads/2022/02/ee2020_web_04.pdf)
- Alves, J. M., & Baptista, C. (2018). Da urgência da reinvenção da escola. *EDUCA – International Catholic Journal of Education*, 4, 127-143. <https://doi.org/10.82251/V6K6-T135>
- Alves, J. M., & Cabral, I. (2015). Os demónios da avaliação: Memórias de professores enquanto alunos. *Estudos em Avaliação Educacional*, 26(63), 630-662. <https://doi.org/10.18222/eae.v26i63.3690>
- Alves, J. M., & Cabral, I. (2021). Os sentimentos dos alunos em tempos de ensino remoto de emergência. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, (22), 1-10. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2021.10472>
- Araújo, F. P., & Palmeirão, C. (2023). Erasmus+: A study of the path of pedagogical innovation practices. *Cadernos de Pesquisa*, 53, Artigo e09778. [https://doi.org/10.1590/198053149778\\_en](https://doi.org/10.1590/198053149778_en)
- Azevedo, J. (2011). *Liberdade e política pública: Ensaio sobre um novo compromisso social pela educação*. Fundação Manuel Leão.

- Azevedo, J. (2018). Relançar o ensino profissional, trinta anos depois. *ELO – Revista do Centro de Formação Francisco de Holanda*, 25, 125-141. [https://joaquimazevedo.com/wp-content/uploads/2025/03/JA\\_2018\\_30anosdepois.pdf](https://joaquimazevedo.com/wp-content/uploads/2025/03/JA_2018_30anosdepois.pdf)
- Bell, L. M., & Aldridge, J. M. (2014). *Student voice, teacher action research and classroom improvement*. Sense.
- Cabestany, C. (2023). *El bullying es cosa de todos*. Libros Cúpula.
- Canário, R. (2025). *A escola e o futuro do mundo rural* [Tese de doutoramento, Universidade de Lisboa]. Repositórios Científicos de Acesso Aberto da ULisboa. <http://hdl.handle.net/10451/42181>
- Carvalho, M., Branquinho, C., Moraes, B., Cerqueira, A., Tomé, G., Noronha, C., Gaspar, T., Rodrigues, N., & Matos, M. G. de. (2024). Positive youth development, mental stress and life satisfaction in middle school and high school students in Portugal: Outcomes on stress, anxiety and depression. *Children*, 11(6), 681. <https://doi.org/10.3390/children11060681>
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (4<sup>th</sup> ed.). Sage.
- Crozier, M. (1998). *La crise de l'intelligence: Essai sur l'impuissance des élites à se réformer*. Seuil.
- Cunha, P., & Leitão, S. (2011). *Manual de gestão construtiva de conflitos*. Publicações Fundação Fernando Pessoa.
- Decreto-Lei n. 54, de 6 de julho de 2018. (2018). Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva. *Diário da República*, Lisboa, (129), Série I, pp. 2918-2928. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>
- Decreto-Lei n. 55, de 6 de julho de 2018. (2018). Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens. *Diário da República*, Lisboa, (129), Série I, pp. 2928-2943. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962>
- Delors, J., Al-Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Padrón Quero, M., Savané, M. A., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhr, M. W., & Zhou, N. (1997). *Educação: Um tesouro a descobrir – Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI* (3<sup>a</sup> ed.). Cortez; Unesco; ASA. [https://dhnet.org.br/dados/relatorios/a\\_pdf/r\\_unesco\\_educ\\_tesouro\\_descobrir.pdf](https://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf)
- Despacho n. 6.478, de 26 de julho de 2017. (2017). Homologa o perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória. *Diário da República*, Lisboa, (143), Série II, p. 15484. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/6478-2017-107752620>
- Deutsch, M., Coleman, P., & Marcus, E. (Orgs.). (2006). *The handbook of conflict resolution*. Jossey-Bass.
- Fernandes, D. (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, 19(2), 21-50. <http://hdl.handle.net/10451/5495>
- Figueiredo, A. (2021). Que futuro para a educação pós-pandemia? Um balanço projetivo. In M. E. B. Santos (Dir.), *Estado da Educação 2020* (pp. 252-259). Conselho Nacional da Educação.
- Formosinho, J. (2007). *O currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único*. Pedagogo.
- Fullan, M. (2003). *Liderar numa cultura de mudança*. ASA.
- Gedeão, A. (1956). *Movimento perpétuo*. Atlântida.
- Gil, J. (2005). *Portugal, hoje: O medo de existir*. Relógio D'Água.
- González Rey, F. (2005). *Pesquisa qualitativa e subjectiva: Os processos de construção da informação*. Cengage.
- Grilo, M. (2002). *Desafios da educação: Ideias para uma política educativa no século XXI*. Oficina do Livro.
- Guerra, M. (2003). *Uma seta no alvo: A avaliação como aprendizagem*. ASA.
- Haguette, M. (2005). *Metodologias qualitativas na sociologia* (10<sup>a</sup> ed.). Vozes.
- Han, B.-C. (2014). *A sociedade do cansaço*. Relógio D'Água.
- John, K., & Briel, L. (2017). Student voice: A growing movement within education that benefits students and teachers. *VCU Rehabilitation Research and Training Center*. <https://vcurrtc.org/resources/viewcontent.cfm/1354>

- Lei n. 46, de 14 de outubro de 1986. (1986). Lei de bases do sistema educativo. *Diário da República*, Lisboa, (237), Série I, pp. 3067-3081. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/46-1986-222418>
- Lei n. 85, de 27 de agosto de 2009. (2009). Estabelece o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e consagra a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade. *Diário da República*, Lisboa, (166), Série I, pp. 5635-5636. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/85-2009-488826>
- Nóvoa, A. (2022). *Escolas e professores: Proteger, transformar, valorizar*. SEC/IAT.
- Nóvoa, A. (2025). The blindness of Europe: New fabrications in the European educational space. *Sisyphus – Journal of Education*, 13(2), 117-118. <https://doi.org/10.25749/sis.2832>
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). (2022). *Reimaginar nossos futuros juntos: Um novo contrato social para a educação*. Unesco; Fundação SM. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381115>
- Orts, J. (2007). *Como dar classe a los que no quieren*. Grao.
- Palmeirão, C. (2023, 30 agosto). A educação que precisamos. *Jornal Público*. <https://www.publico.pt/2023/08/30/opiniaopiniaopinia/educacao-precisamos-2061682>
- Perrenoud, P. (2002). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto Editora.
- Pires, E. L. (1987). *Lei de bases do sistema educativo: Apresentação e comentários*. ASA.
- Ratcliffe, R. (2014, 24 July). Six creative ways to encourage student voice in your school community. *The Guardian*. <https://www.theguardian.com/teacher-network/zurich-school-competition/teacher-blog/creative-ways-encourage-student-voice-school-community>
- Recomendação n. 2, de 14 de julho de 2021. (2021). Recomendação sobre “A voz das crianças e dos jovens na educação escolar”. *Diário da República*, (135), Série II, pp. 75-84. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/recomendacao/2-2021-167281062>
- Resolução do Conselho de Ministros n. 90, de 7 de julho de 2021. (2021). Aprova o Plano 21|23 Escola+, plano integrado para a recuperação das aprendizagens. Coimbra, Portugal. <https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/resolucao-conselho-ministros/2021-186492029>
- Robinson, K., & Aronica, L. (2010). *O elemento*. Porto Editora.
- Savater, F. (2006). *O valor de educar*. Dom Quixote.
- Teixeira, C. (2015). *A voz dos alunos: A escola vista por eles*. Whitebooks.

## Nota sobre a autoria

José Joaquim Ferreira Matias Alves – conceitualização; metodologia; análise e validação dos dados; redação do manuscrito original, revisão e aprovação da versão final do trabalho.

Cristina Maria Gomes da Costa Palmeirão – conceitualização; metodologia; análise e validação dos dados; redação do manuscrito original, revisão e aprovação da versão final do trabalho.

Andreia Maria Beça Magalhães – conceitualização; metodologia; análise e validação dos dados; redação do manuscrito original, revisão e aprovação da versão final do trabalho.

## Disponibilidade de dados

Os dados subjacentes à pesquisa estão informados no artigo.

## Editor responsável

 Rodnei Pereira