

O papel do bem-estar nos perfis de alunos/as bem-sucedidos: implicações para a construção de inclusão

Sara Pinheiro, André Barros, Carmo Cabral-Gouveia, Sofia C. Pais & Pedro D. Ferreira

Resumo:

Este artigo resulta de um projeto de investigação europeu, ainda em curso, que pretende re/conhecer as políticas e as práticas baseadas na evidência científica que permitem reduzir o insucesso e o abandono escolar precoce. Discutiremos, a esse propósito, dois estudos de caso, que decorreram em dois agrupamentos de escola da região do Grande Porto, e que foram considerados especialmente interessantes para identificar práticas bem-sucedidas em resposta a contextos educacionais desafiantes. A metodologia utilizada, de natureza eminentemente qualitativa, inclui entrevistas com professores/as, técnicas e assistentes operacionais e a dinamização de grupos focais com alunos/as. Os resultados discutidos neste artigo permitem triangular as perspetivas dos/as alunos/as com a de professores/as e outros profissionais, potenciando a construção de perfis de alunos/as bem-sucedidos, papéis atribuídos ao bem-estar nesses perfis, valorizando o reconhecimento do envolvimento dos/as alunos/as no processo de aprendizagem. Os resultados enfatizam a importância de estudar o bem-estar dos/as alunos/as, na medida em que não só o sucesso destes/as parece estar diretamente relacionado com o seu bem-estar, como cada vez mais se recomenda que o bem-estar seja considerado um elemento-chave desse mesmo sucesso, implicando-se o bem-estar também na construção da escola enquanto espaço relacional e inclusivo.

Palavras-chave:

Jovens; Inclusão; Justiça Social; Bem-estar, Escola

The role of well-being in successful student profiles: implications for building inclusion

Abstract: This article is the result of an ongoing European research project, that aims at recognizing policies and practices, to reduce failure and early school leaving, based on scientific evidence. Hence, we will discuss two case studies, which took place in two school clusters, in the Greater Porto region, which were considered particularly relevant to identifying successful practices, as a response to challenging educational contexts. The methodology used, of an eminently qualitative nature, includes interviews with teachers, technicians and education staff, and the dynamization of focus groups with students. The results discussed in this article make it possible to triangulate the students' perspectives with those of teachers and other professionals, enhancing the construction of successful students' profiles, the roles attributed to well-being in these profiles, valuing the recognition of students' involvement in the learning process. The results emphasise the importance of studying pupils' wellbeing, since pupils' success seems to be directly related to their wellbeing, and it is increasingly recommended that wellbeing be considered as a key element of that success. Wellbeing promotion should also be involved in the construction of the school as a relational and inclusive space.

Keywords: Youth; Inclusion; Social Justice; Well-being; School

Le rôle du bien-être dans les profils des étudiants qui réussissent: implications pour la construction de l'inclusion

Resumé: Cet article est le résultat d'un projet de recherche européen en cours qui vise à identifier les politiques et les pratiques basées sur des preuves scientifiques contribuant à réduire l'échec et le décrochage scolaires. À cet égard, nous discuterons de deux études de cas, qui se sont déroulées dans deux groupes scolaires de la région du Grand Porto et qui ont été jugées particulièrement intéressantes pour identifier les pratiques réussies en réponse à des contextes éducatifs difficiles. La méthodologie utilisée, de nature éminemment qualitative, comprend des entretiens avec des enseignants, des techniciens et des assistants scolaires, ainsi que la dynamisation de groupes de discussion avec des étudiants. Les résultats présentés dans cet article permettent de trianguler les perspectives des élèves avec celles des enseignants et d'autres professionnels. Ils améliorent ainsi la construction de profils d'élèves performants, les rôles attribués au bien-être dans ces profils, et valorisent la reconnaissance de l'implication des élèves dans le processus d'apprentissage. Les résultats soulignent l'importance d'étudier le bien-être des élèves, car non seulement la réussite scolaire semble directement liée à leur bien-être, mais il est également de plus en plus recommandé de considérer le bien-être comme un élément clé de cette réussite. Le bien-être est en effet impliqué dans la construction de l'école en tant qu'espace relationnel et inclusif.

Mots-clés: Jeunesse; Inclusion; Justice sociale; Bien-être; École

El papel del bienestar en los perfiles de los estudiantes de éxito: implicaciones para la construcción de la inclusión

Resumen: Este artículo es el resultado de un proyecto europeo de investigación en curso que pretende re/conocer las políticas y prácticas basadas en evidencias científicas que contribuyen a reducir el fracaso y el abandono escolar. En este sentido, discutiremos dos estudios de caso, que tuvieron lugar en dos grupos escolares de la región del Gran Oporto, y que se consideraron particularmente interesantes para identificar prácticas de éxito en respuesta a contextos educativos desafiantes. La metodología utilizada, de carácter eminentemente cualitativo, incluye entrevistas con profesores, técnicos y auxiliares operativos y la dinamización de grupos focales con alumnos. Los resultados discutidos en este artículo permiten triangular las perspectivas de los alumnos con las de los profesores y otros profesionales, potenciando la construcción de perfiles de alumnos de éxito, los roles atribuidos al bienestar en estos perfiles, valorando el reconocimiento de la implicación de los alumnos en el proceso de aprendizaje. Los resultados enfatizan la importancia de estudiar el bienestar de los alumnos, ya que no sólo el éxito de los alumnos parece estar directamente relacionado con su bienestar, sino que se recomienda cada vez más que el bienestar sea considerado un elemento clave de ese éxito, estando el bienestar también implicado en la construcción de la escuela como espacio relacional e inclusivo.

Palabras clave: Juventud; Inclusión; Justicia social; Bienestar; Escuela

Introdução

Nos últimos 30 anos, tem havido grandes esforços a nível internacional para incentivar e aprofundar uma educação inclusiva. O movimento de Educação para Todos das Nações Unidas é disso exemplo e tem vindo a trabalhar no sentido de tornar o ensino básico de qualidade e acessível para todos (Messiou & Ainscow, 2021).

Constatamos que para muitos dos desafios globais atuais – as crises migratórias e de refugiados, as desigualdades sociais e económicas, as alterações demográficas e climáticas (OECD, 2023) – se pedem mudanças e adaptações nas nossas sociedades e, em particular, na educação. Torna-se, assim, premente que a educação e a escola se transformem e se adaptem a novas necessidades, considerando a importância da inclusão de todas as crianças e jovens de diversas origens étnicas, com diversidade social, económica, linguística e cultural. De acordo com a OECD (2023), os sistemas educativos desempenham um papel fundamental na construção de sociedades mais inclusivas, coesas e sustentáveis.

No caso de Portugal, documentos normativos como o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (Despacho n.º 5908/2017, 5 de julho) e o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho) refletem a necessidade da inclusão de todas as crianças e jovens na educação escolar, atendendo às suas especificidades e características físicas, sociais, culturais ou outras, de forma a que a escolaridade obrigatória possa ser *de e para* todos, e promover a equidade e a democracia, potenciando, por fim, o sucesso educativo.

A equidade e a justiça social em educação devem compreender, no caso de Portugal, medidas relativas à redução do abandono escolar precoce e do insucesso, que, no início da década de 90 era de 50% e em 2020 de 8.9% (INE, 2020). Para tal, não podemos deixar de considerar as políticas que foram adotadas, como a extensão da escolaridade obrigatória para 12 anos ou a expansão do ensino profissional, que subiu de 7%, em 1989, para 42% em 2018 (Azevedo, 2021), juntamente com a implementação de políticas de não retenção.

O conceito de bem-estar começa a aparecer na agenda política da União Europeia (EU) em 2006, tornando-se, a partir de então, um objetivo da Estratégia Europeia de Desenvolvimento Sustentável, algo a garantir às gerações presentes e futuras (Eurostat, 2019). Para além disso, começa também a ser referido na educação como um objetivo explícito a atingir (Soutter, 2011), ou seja, compreende-se que o bem-estar se vai inscrevendo na esfera da educação formal, enquanto algo que pode ser vivenciado e experienciado pelos/as alunos/as nestes contextos. Esta preocupação surge também associada ao facto de crianças e jovens passarem cada vez mais tempo na escola (Coulombe, Hardy & Goldfarb, 2020), admitindo-se, por isso, o seu crescente potencial na promoção de bem-estar.

Por outro lado, tem sido importante reconhecer que a escola pode também contribuir para a redução do bem-estar dos seus atores, muito particularmente das crianças e jovens. Um estudo realizado entre os anos de 2022 e 2023 sobre a saúde psicológica dos/as alunos/as em diferentes ciclos de estudo encontrou que, num universo de 8067 respostas, 42.7% afirmam sentir-se “demasiado tensos a estudar para os testes”, e cerca de um terço “apresentou sinais de sofrimento psicológico e fracas competências socio emocionais” (Matos *et al.*, 2023:3).

Fica claro que o bem-estar é uma construção multidimensional e complexa (Souter, 2011), em que a escola participa desempenhando um papel importante, mas também potencialmente contraditório, sendo fundamental o seu compromisso para que promova a qualidade das experiências, a integração e o bem-estar dos/as alunos/as (Pais, 2021).

Assim, a escola pode constituir-se – através dos seus atores, projetos e iniciativas – como um espaço de inclusão e equidade, integrando a base de uma educação de qualidade (UNESCO, 2015; Messiou & Ainscow, 2021) motivando os/as alunos/as a reconhecerem-se como bem-sucedidos/as. Um/a aluno/a bem-sucedido/a implica-se na escola, envolve-se nas suas iniciativas e projetos. É também um/a aluno/a que estabelece relações interpessoais com colegas, professores/as e demais profissionais, que tem na escola um lugar de aprendizagem que vai muito para além do espaço da sala de aula. É, portanto, um/a aluno/a que se integra, que constrói uma visão crítica, que assenta numa cidadania ativa e participativa (Pinheiro *et al.*, 2024; Menezes & Ferreira, 2012).

O entendimento atual sobre o que constitui um/a aluno/a bem-sucedido/a terá de se fazer também a partir da leitura de documentos normativos recentes como é o caso do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória ou do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular. Estes documentos, trazem para a educação, e para a escola, a importância da transversalidade de competências, e da promoção de um/a aluno/a que seja um/a “cidadão[/ã] de sucesso, capaz de integrar conhecimento, resolver problemas, dominar diferentes linguagens científicas e técnicas, coopera, é autónomo[/a] [...] e cuida do seu bem-estar” (Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular:13881), e para uma educação escolar uma base humanista que permita desenvolver, com as crianças e jovens, valores e competências para tomarem decisões fundamentadas, de forma livre, participativa e autónoma, promovendo, deste modo, a formação de cidadãos ativos (Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória).

Compreender como estas aspirações (com evidentes tensões) se vão integrando no dia-a-dia das escolas, e para o modo como nos permitem olhar para o bem-estar de formas que não sejam sobretudo individuais e interpessoais – com riscos de individualização e responsabilização dos diferentes atores pelos níveis de bem-estar

alcançados – mas atenta às condições e relações que criam, aos projetos e iniciativas que desenvolvem, torna-se ainda mais urgente.

A pesquisa aqui apresentada é parte de um projeto europeu em curso (SCIREARLY: Políticas e práticas baseadas na investigação científica para reduzir o insucesso e o abandono escolar precoce na Europa) que tem como principal objetivo conhecer e replicar práticas positivas, e suportadas por evidência científica, que reduzam o insucesso e o abandono escolar precoce, em diferentes países europeus. Uma parte desse trabalho implicou compreender – enquanto problema de investigação - como é que algumas escolas conseguem proporcionar melhores oportunidades de aprendizagem, simultaneamente contribuindo para o bem-estar dos/as alunos/as. Especificamente, e olhando para contextos concretos, tivemos como principal objetivo para este artigo, entender o que é um aluno/a bem-sucedido na perspetiva de diferentes atores (professores/as, técnicos/as e dos/as próprios/as alunos/as), para, a partir da sua triangulação, compreender também o que nos dizem relativamente aos papéis que lhes são atribuídos na escola e ao modo como o envolvimento dos/as alunos/as, quer no processo de aprendizagem, quer de forma transversal nas iniciativas da escola, pode constituir-se como crucial para a construção de bem-estar e sucesso, considerando as experiências escolares, sociais e relacionais e o modo como se articulam, nesta construção.

Metodologia

Recolha e análise de dados

Os dados que de seguida se apresentam emergem de um conjunto de entrevistas e grupos focais que foram realizadas no âmbito do Projeto SCIREARLY. Este projeto resulta de um consórcio internacional que conta com a participação de 10 países europeus. A recolha de dados que serve de sustentação a este artigo decorreu em Portugal, na região do Grande Porto, em março de 2024, e teve como principal objetivo compreender como é que os agrupamentos de escolas, em contextos especialmente desafiantes (por razões de diversidade e/ou pelas características socioeconómicas das famílias), agiam – através de projetos, atividades e/ou iniciativas desenvolvidas – no sentido de proporcionar melhores oportunidades de aprendizagem e de bem-estar aos/as alunos/as, com reflexos nas estatísticas e resultados das escolas desses agrupamentos.

A conjugação de fatores como a percentagem de alunos/as com apoio social escolar (ASE), as habilitações dos/as pais/mães, e as percentagens de abandono escolar precoce permitiu-nos identificar um conjunto de escolas, incluindo dois agrupamentos de escola da região do Grande Porto nos quais levamos a cabo a recolha de dados.

A elaboração tanto dos instrumentos – por exemplo os guiões das entrevistas e dos grupos focais – ocorreu no contexto do referido projeto, a partir do contributo de equipas de diferentes países tendo sido depois adaptados às realidades educativas de cada país. Deste modo, será apresentada uma recolha de dados qualitativa com entrevistas e grupos focais que foram sujeitas a uma análise de conteúdo, para a qual se recorreu ao programa NVivo®. Inicialmente, procedeu-se a uma leitura flutuante dos dados, que permitiu a criação de categorias dedutivas e indutivas, inspiradas nos guiões de recolha. Posteriormente, a análise foi discutida entre investigadores do projeto (“triangulação de observadores”), com a finalidade de aumentar o rigor do estudo, permitindo também tomar decisões conjuntas (“peer debriefing”) e refletir sobre a possível interferência das suas perspetivas no processo investigativo (“reflexividade”) (Lietz & Zayas, 2010).

Os guiões de recolha de dados para os grupos focais com alunos/as continham questões relacionadas com a forma como escola e professores/as podem contribuir/ajudar os/as alunos/as a terem sucesso; e em que atividades ou projetos podem participar os/as alunos/as, que contribuam para as suas aprendizagens e sucesso; já nos guiões elaborados para as entrevistas e destinados aos/às professores/as e técnicos/as reforçou-se, através do tema liderança pedagógica, o que consideram ser, na sua perspetiva, um/a aluno/a bem-sucedido e que tipo de apoios, projetos e atividades podem contribuir para o sucesso dos/as alunos/as.

A partir destas dimensões, foi possível aprofundar a categorização para o presente estudo, codificando referências nas seguintes categorias: i) perfil do/a aluno/a bem-sucedido; ii) valorização do/a aluno/a no processo de aprendizagem; iii) papéis atribuídos ao bem-estar nos/as alunos/as bem-sucedidos.

A análise foi realizada de forma a triangular as perspetivas de alunos/as e professores/as, permitindo discutir e aprofundar o que são os perfis de alunos/as bem-sucedidos, os papéis que lhes são atribuídos, bem como o envolvimento dos/as alunos/as no seu próprio processo de aprendizagem.

Participantes no estudo:

A recolha de dados desenvolveu-se em dois agrupamentos de escola na zona do Grande Porto, sendo que a recolha ocorreu no ano letivo 2023/2024, no final do 2º período. No que respeita aos/às participantes, importa explicitar a sua distribuição (Tabela 1).

Tabela 1
Participantes dos estudos de caso

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS	ALUNOS/AS PARTICIPANTES NOS GRUPOS FOCAIS (GF)	PROFESSORES/AS ENTREVISTADOS/AS	TÉCNICA ENTREVISTADA: EDUCADORA SOCIAL	ASSISTENTES OPERACIONAIS ENTREVISTADAS	TOTAL DE PARTICIPANTES
Amarela	2 GF N=8 N=8	4	1	1	22
Verde	1 GF N=7	6		1	14
Faixa Etária	3º ciclo: Entre os 12 e 15 anos Ens Sec.: Entre os 15 e 18 anos	Entre os 60-66 anos, à exceção de uma professora com 42 anos.	Entre os 35-40 anos	Entre os 50-59 anos	
Áreas disciplinares que lecionam os/as professores/as		Escola Amarela: Educ. Pré-escolar; 1º Ciclo; Geografia; Educ. Física Escola Verde: TIC; (Tecnologias de Informação e Comunicação) Educ. Física; Musical; Visual e Tecnológica (Artes Plásticas); Francês; Inglês			
Total					36

Dos/as alunos/as participantes nos grupos focais, participaram num dos grupos 7 jovens do sexo feminino e 1 jovem do sexo masculino, a frequentar o ensino secundário (Escola Amarela); já no grupo focal do 3º ciclo do ensino básico (Escola Amarela) participaram 5 jovens do sexo feminino e 3 do sexo masculino; por fim, no grupo focal que foi desenvolvido na Escola Verde participaram 6 jovens do sexo feminino e 1 do sexo masculino.

Tiveram-se em conta questões éticas, tanto no contacto com as instituições, como no contacto com todos/as os/as participantes, tendo havido aprovações por uma comissão de ética, dos estudos incluídos no projeto em que este trabalho se insere. No que respeita ao processo de recolha e tratamento de dados, importa referir que se procedeu à anonimização total dos mesmos (tanto para os/as participantes

como para as escolas), tendo sido adotados nomes fictícios. Para além disso, foram assinados consentimentos informados pelos adultos entrevistados, pelos/as encarregados/as de educação das crianças e jovens participantes, e foi explícito o assentimento das crianças e jovens relativamente à recolha dos dados nos grupos focais.

Apresentação e Discussão de Resultados

A dimensão do sucesso foi definida de acordo com três orientações relacionadas com o perfil de um/a aluno/a bem-sucedido; a valorização do/a aluno/a no processo de aprendizagem e os papéis atribuídos ao bem-estar nos/as alunos/as bem-sucedidos. Esta dimensão do sucesso deve ser tida, em nosso entendimento, por relação com o bem-estar dos/as alunos/as. Na tabela que se segue explicitam-se as categorias e subcategorias provenientes da análise de conteúdo.

Tabela 2
Descrição das categorias e subcategorias provenientes da análise de conteúdo

CATEGORIAS DA ANÁLISE DE CONTEÚDO	PERFIL DO/A ALUNO/A BEM-SUCEDIDO	VALORIZAÇÃO DO/A ALUNO/A NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM	PAPÉIS ATRIBUÍDOS AO BEM-ESTAR NOS/ AS ALUNOS/AS BEM-SUCEDIDOS
Subcategorias	Sucesso académico: - Disciplina (académica e comportamental); - Bem-estar ↓ Resulta das entrevistas a professores/as, técnica e assistentes operacionais.	- Envolvimento ativo no processo de aprendizagem. ↓ Resulta dos grupos focais com alunos/as e entrevistas a professores/as.	- Incentivo ao envolvimento e participação na sociedade; - Espaços de participação na escola. ↓ Resulta das entrevistas a professores/as e técnica.
	- Dimensão participativa e relacional. ↓ Resulta dos grupos focais com alunos/as.		
	Sucesso académico: - Condições para a obtenção do sucesso e resultados. ↓ Resulta dos grupos focais com alunos/as.		

Perfil do/a aluno/a bem-sucedido

Na categoria “perfil do/a aluno/a bem-sucedido” conseguem compreender-se diferentes dimensões que parecem constituir-se como complementares ao sucesso académico dos/as alunos/as, isto quer na perspetiva de professores/as, como da técnica e assistentes operacionais que foram entrevistados/as nos dois agrupamentos de escolas.

Sucesso académico: Dimensão da disciplina académica e comportamental

De acordo com a perspetiva da A. um/a aluno/a é bem-sucedido quando:

(...) tem boas notas. Mas é educado, tem perspetiva de futuro, que o interesse dele não é só nele próprio, mas nos outros também, no que se passa à volta dele. Tudo isso faz parte de uma pessoa bem-sucedida (Assist. Ope. Esc. Amarela).

No mesmo sentido, apresenta-se a opinião da T. que salienta que um/a aluno/a bem-sucedido é igualmente:

responsável [...] cumprindo com as regras da boa educação e tendo bom aproveitamento escolar, para mim já é um aluno com sucesso. Não é preciso mais que isso, não precisa de ser um aluno brilhante para ser bem-sucedido [...] as pessoas são bem-sucedidas se realmente se empenharem e se [...] lutarem [por] melhores resultados, independentemente, das suas capacidades (Assist. Ope. Esc. Verde).

Fica clara a relação entre ser bem-sucedido e ter bons resultados, ou pelo menos empenho e compromisso com os melhores resultados possíveis, e ter uma conduta adequada e disciplinada. Estas duas formas de disciplina - académica e comportamental - são interessantemente complementadas, num dos casos, com cuidado e atenção a outros e ao que o/a rodeia.

Apesar das políticas educativas procurarem, atualmente, um maior equilíbrio entre o ensino das disciplinas “tradicionais”, como a matemática e português, e a integração de áreas como a educação para a cidadania, para um desenvolvimento integral dos/as alunos/as (Menezes, 2021; Pinheiro *et al.*, 2024), continua a parecer valorizar-se uma relação direta entre o sucesso educativo e os resultados académicos, o aproveitamento escolar, e o empenho nas tarefas escolares.

Sucesso académico: Dimensão do bem-estar

O bem-estar também esteve presente nas perspetivas dos/as entrevistados/as. Nos dois agrupamentos de escola onde foram desenvolvidos os estudos de caso, há professores/as que identificam um/a aluno/a bem-sucedido também pelo seu sentimento de felicidade e de se sentir bem *na* e *com* a escola, conforme se explicita:

Um aluno bem-sucedido é um aluno que faz uma boa integração. É um aluno que é feliz, acima de tudo, sim, eu considero que é feliz. É um aluno que gosta de vir à escola e que partilha esse gosto [...] é um aluno que é capaz de ter um comportamento exemplar, saber estar, saber fazer, saber ser. Acho que é tudo num aluno e nós é isso que tentamos fazer deles (A. Coord. 1º ciclo, Esc. Amarela). Em primeiro lugar, tem de ser uma pessoa feliz, ou se não for feliz, procurar ser feliz no seu dia a dia e alguém que tenha ambição [...] de aprender e de ser, porque é o mais importante (MO. Prof. francês, Esc. Verde). É um aluno que independentemente do que está a fazer na vida, quando for adulto [...] será] feliz, consiga compreender a vida e [...] lidar com os outros [...], viver em sociedade (MA. Prof. artes, Esc. Verde).

Aqui, a ideia de felicidade abre espaço para outras dimensões centrais que se articulam em seu redor. A felicidade que os/as professores referem é integração, e é a possibilidade de a escola se converter num lugar para ser, para viver com outros/as e com propósitos. No 'perfil' de um/a aluno/a bem-sucedido/a está por isso também implícito o necessário reconhecimento de como este sucesso se articula com a possibilidade da escola ser um espaço de realização e acolhimento, que compreende cada uma/a na sua diversidade, e assim se converter num espaço de educação inclusiva (Cuesta, 2024). Este sentido de implicação, este reconhecimento daquele lugar também como seu e significativo, fica bem ilustrado na fala do professor JM., da área de educação física (Esc. Verde), quando refere: "Portanto, um aluno, na minha perspetiva, bem-sucedido, é aquele que, com alegria, sai triste da escola. Porque efetivamente saiu, deixa, fica com saudades, mas sente-se preparado" relativamente ao seu futuro.

Compreende-se que este sentimento de realização e de felicidade, visto pelo prisma de professores/as, descreve o envolvimento escolar destes/as alunos/as, num sentido transversal, ou seja, que atende às suas emoções, comportamentos e pensamentos sobre as suas experiências na escola (Rosário *et al.*, 2016). Não podemos, por conseguinte, dissociá-los de um sentimento de bem-estar. A este respeito, a investigação tem vindo a mostrar que um maior bem-estar contribui para muitos outros resultados importantes, inclusivamente aumentando a sua disposição para se envolverem de forma participativa.

Dimensão participativa e relacional

A dimensão participativa e relacional, enquanto importantes para compreender o que é um/a aluno/a bem-sucedido/a, foi trazida especialmente pelos/as alunos/as nos grupos focais. Assim, diz-nos o O., um/a aluno/a bem-sucedido/a:

É um aluno que tem uma boa relação com os colegas e com os professores, tentando sempre ajudá-los, ajuda os colegas que têm mais dificuldade [...]. Que demonstra o seu empenho [...] e participa nos projetos da escola para fazer com que a escola seja melhor para ele e para o futuro (GF Esc. Verde).

A C. reforça a ideia dizendo:

Além de ser um aluno com bom desempenho, é um aluno que quer evoluir nas matérias, mas quer ter uma boa relação com os professores. [Que] se preocupa em ajudar [...]. Além de ser bem-educado, não andar ali em lutas.

Também aqui encontramos as dimensões do empenho, desempenho e disciplina presente também nos discursos dos/as professores/as, mas sobressai uma dimensão de participação na vida na escola, e um reconhecimento da importância das relações positivas com os/as outros/as, sejam pares ou professores/as. A valorização das relações positivas é congruente com a possibilidade de construção de contextos de inclusão e bem-estar. Um clima positivo na escola, e as relações de confiança e de apoio emocional que professores/as e outros profissionais desenvolvem com os/as seus/suas alunos/as, potenciam o seu envolvimento e o seu bem-estar no contexto escolar (Greenwood & Kelly, 2019; Khalfaoui *et al.*, 2021; Martins *et al.*, 2022).

Sucesso académico: Dimensão das condições para a obtenção do sucesso e resultados

Torna-se interessante trazer também as opiniões de alunos/as de um outro grupo de discussão, da Escola Amarela, que se encontra a frequentar o ensino secundário e para quem as questões do sucesso académico, e das condições para esse sucesso e para a obtenção de bons resultados, está muito mais presente na descrição do perfil de um/a aluno/a bem-sucedido. A este propósito, D. diz-nos que:

Eu acho que um aluno bem-sucedido, é um aluno que tem mesmo muito tempo para estudar, porque eu acho que pelas matérias que temos, pelos testes que temos [...] é muita coisa para pouco tempo, porque para além da escola [...] temos hobbies [...] coisas para fazer (D.).

Eu acho que um aluno que só estuda e só vê o seu próprio sucesso escolar [...] não vai ser bem-sucedido. [...] Tem de interagir com outras pessoas. [...] E ao interagir e ao ajudar, ao estudarmos uns com os outros, aí sim, eu acho que conseguimos [...] ser bem-sucedidos]. (M.)

Ainda que a dimensão relacional e de solidariedade, poderia dizer-se de comunidade, permaneça presente, a dimensão mais académica do estudo e dos testes, da preparação e dos resultados, torna-se especialmente central para estes/as jovens cuja relação com a escola é frequentemente marcada pela iminência de exames nacionais e médias de acesso ao ensino superior. Este sucesso, que afirmam, é visto como tendo uma relação tensional com outras dimensões da sua vida para além da escola, nomeadamente tornando difícil a gestão dos tempos de estudo e de outras atividades, algo que também tem sido encontrado noutros estudos (Matos *et al.*, 2023).

Valorização do/a aluno/a no processo de aprendizagem

Esta categoria surge associada ao perfil de um/a aluno/a bem-sucedido por relação ao que pode ser o seu envolvimento ativo no próprio processo de aprendizagem. Se a dimensão participativa já surgiu anteriormente, nomeadamente nos discursos dos/as alunos/as, destaca-se neste caso a forma como os/as jovens articulam a participação em projetos da escola com o seu envolvimento ativo nos processos de aprendizagem, de forma mais transversal.

Dimensão do envolvimento ativo no processo de aprendizagem

Num dos grupos focais, os/as jovens vão acrescentando as atividades entre si - “[...] só o Ubuntu. O desporto escolar; robótica” (GF 3º ciclo Esc. Amarela) - explicitando aquelas em que participam, sendo que, todos/as realçam que o facto de participarem nos diferentes projetos contribui para as suas aprendizagens.

Os projetos Erasmus são realçados como iniciativas muito significativas para o envolvimento de jovens no seu processo de aprendizagem, sobretudo pela partilha de experiências muito diversificadas e enriquecedoras para os/as jovens que permitem:

chegamos lá e vemos [...] os nossos alunos a fazer apresentações inacreditáveis em inglês [comparativamente com] alunos de 12º ano, [alunos que se encontravam no 9º ano de escolaridade...] realmente, estes miúdos são fantásticos [...] têm competências, porque às vezes temos bons alunos [...] com

notas excelentes, mas depois não sabem fazer apresentações (PB. Prof.; Adj. da direção, Esc. Amarela).

As diferentes iniciativas criam contextos relevantes para experiências e realizações que para além de formativas, permitem reconhecer capacidades nos/as alunos/as e assim reforçar a relação entre estes/as e os/as seus/suas professores/as. Os/as alunos/as bem-sucedidos/as são também aqueles/as que são capazes de, em contexto, mostrar capacidades relevantes, dar uma resposta adequada ou até surpreendente e estabelecer relações significativas com diversos tipos de atores. Em contexto de ação real, implicados/as nesses contextos, eles/as podem ser vistos/as e reconhecidos/as a partir de outras lentes. Enriquecer o ambiente educacional, como nos propõe a abordagem transformadora, cria oportunidade para ir além da acomodação de alunos/as, dando-lhes espaço para afirmar as suas capacidades, e as suas necessidades, de modo holístico (Flecha, 2015).

Apesar do nosso foco neste artigo não ser o papel do/a professor/a e/ou técnicos/as de educação, no nosso entendimento estes são também uma peça imprescindível no processo de aprendizagem dos/as alunos/as. O modo como se envolvem e se implicam na relação pode tornar-se fulcral no bem-estar social e emocional, no comportamento e também no sucesso dos/as alunos/as. Parece-nos, portanto, fundamental pensar os/as professores/as, técnicos/as e assistentes operacionais nas escolas como uma “parte ativa no sistema relacional dos alunos”, e não descurar o “desenvolvimento socio emocional” (Carvalho *et al.*, 2016:12) destes profissionais pelo impacto que podem ter nos/as alunos/as.

Papéis atribuídos ao bem-estar nos/as alunos/as bem-sucedidos

No que toca a este ponto, as perspetivas de professores/as e da técnica entrevistada focaram-se na necessidade de fomentar e inculcar valores nos/as seus/suas alunos/as por forma a que possam ocupar, socialmente, papéis ativos e críticos, e envolver-se e implicar-se na construção da sociedade.

Dimensão do incentivo ao envolvimento e participação na sociedade

No âmbito desta subcategoria destacam-se os seguintes contributos, de uma professora:

eu posso ter o melhor aluno, com 100%. Mas achar que ele não é bem-sucedido, porque lhe falta a outra componente humana, da empatia. [...] O que é que me interessa ter um aluno [que] está sentado ao lado de [um colega] que está com dificuldades de aprendizagem, se ele não tem a iniciativa de ajudar o colega?

[...] Sabendo que pode ser uma pedra fundamental para o sucesso do colega.
[...] É esse aluno feliz e humanista. (MO. Prof. francês, Esc. Verde).

Por seu lado, no estudo de caso da Escola Amarela realça-se a opinião de uma professora relativamente aos “papéis atribuídos ao bem-estar nos/as alunos/as bem-sucedidos” que afirma:

Eu não procuro a turma onde os níveis de excelência são maiores. [...] Prefiro uma turma de alunos que não são tão bons, [...] mas que [...] sejam alunos empáticos, [...] amigos [...], que gostam de ajudar, que gostam de trabalho colaborativo, que [...] aceitam ajuda, o que também é importante (CM. Prof. geografia e coord. departamento, Esc. Amarela).

Valores de solidariedade e entreaajuda, disposições para ajudar e aceitar ajuda, competências de colaboração e empatia, estas professoras acreditam serem também importantes aspetos a ter em conta, quando se pensa quem são os/as alunos/as bem-sucedidos/as. Também aqui se estabelece uma relação entre o bem-estar dos/as alunos/as e o seu sucesso académico, destacando-se o que contribui para que as crianças e jovens possam desenvolver espírito de entreaajuda, companheirismo e de colaboração.

O desenvolvimento de capacidades como a empatia, o companheirismo e ajuda aos colegas, no fundo, a relação que é criada entre os/as jovens é potenciada também pelas pessoas adultas presentes no contexto educativo (e.g. professores/as, técnicos/as, assistentes operacionais, entre outros). Carvalho e colaboradores (2016) defendem que os profissionais de educação, à semelhança de outros, devem ter sempre em consideração o papel que desempenham junto de crianças e jovens, no sentido da “promoção de um contexto inclusivo, aberto e convidativo com uma mentalidade de resolução de problemas, aceitação da diferença e celebração da diversidade” (Carvalho *et al.*, 2016:20).

Dimensão relativa aos espaços de participação na escola

No mesmo sentido, temos a perspetiva da técnica J. que dinamiza o projeto Ubuntu no estudo de caso da Escola Amarela e que afirma ser fundamental criar espaços genuínos para a participação e para o diálogo:

o espaço de participação é [...] muito genuíno, muito autêntico e uns vão me falar uma coisa tão básica como a casa de banho que não fecha [...] e outros vão falar de outra coisa qualquer [...]. Mas damos espaço ao diálogo, [...] ouvimos.

Reafirma-se aqui a importância de se apostar no desenvolvimento de espaços de participação (Menezes & Ferreira, 2012) abertos e onde as crianças e jovens conseguem sentir que são escutados/as, a partir dos quais se conseguem posicionar de uma forma ativa perante a escola, os/as colegas e a comunidade. Esta participação torna-se um maior desafio quando os/as jovens chegam ao ensino secundário, que como afirma a técnica:

há sempre uma quebra de participação no clube no secundário, porque [é] uma pressão grande, [por causa] dos exames, notas, portanto, é uma luta constante tentar mostrar-lhes que é igualmente importante [...] continuarem a desenvolver-se a si próprios. Esse papel na comunidade é tão importante [...] quanto a parte académica. E que uma e outra se vão potenciar, digamos assim (J. técnica, Esc. Amarela).

Ainda que professores/as e outros profissionais reconheçam que exercem um papel fundamental no apoio ao desenvolvimento socio-emocional dos/as alunos/as (Prince & Hadwin, 2012), e que sem eles/as não é possível construir uma escola inclusiva, com preocupações que devem ir para além dos resultados de aprendizagem dos/as alunos/as, especialmente os que se expressam em classificações finais e em exames, são visíveis as tensões com as questões académicas e de desempenho, especialmente ao nível do ensino secundário, complexificando-se mais para estes/as aquela que pode ser a relação entre sucesso e bem-estar.

Ideias conclusivas

Este artigo pretende contribuir para alargar o debate sobre uma educação inclusiva, tendo em atenção as práticas pedagógicas para o seu alcance, e que defendemos que vão para além do ambiente da sala de aula e dos processos de aprendizagem. O sucesso de crianças e jovens, através das aprendizagens é, inequivocamente, um aspeto fundamental a ter em consideração, quando perspetivamos a inclusão na educação, na medida em que um/a aluno/a se sente incluído/a na escola também pelo seu sucesso escolar. Mas consideramos destacar que os resultados deste artigo apontam para um sentimento de bem-estar associado, pelos/as próprios/as alunos/as, à importância da dimensão relacional e de participação. Por seu lado, a importância das relações positivas com colegas, professores/as e outros profissionais na escola, e por outro, pela ênfase que é atribuída ao envolvimento em projetos e iniciativas na escola. Não devemos descuidar a responsabilidade que jovens no ensino secundário sentem relativamente ao sucesso escolar, traduzido em

notas e médias de acesso ao ensino superior, mas, no nosso entendimento, esse é mais um fator preponderante para integrar a dimensão do bem-estar.

Em jeito conclusivo, pensamos ser relevante firmar a relação do bem-estar de crianças e jovens com a implicação na construção de uma escola inclusiva, compreendendo-se a importância para a integração da diversidade, promovendo contextos que proporcionam sucesso aos/as alunos/as, através do seu envolvimento ativo nos processos de aprendizagem e de envolvimento na escola e comunidade. Para além disso, este artigo pode também contribuir para se pensar sobre uma formação docente atenta à dimensão do bem-estar dos/as alunos/as que possa incorporar as dimensões relacionais e de participação, ou seja, uma formação docente que reflita uma escola que integre a diversidade e que compreenda que os processos de aprendizagem vão para além das aprendizagens formais e disciplinares.

Deste modo, este artigo pode também permitir refletir sobre a necessidade de integrarmos políticas educativas que possam estar atentas e ser promotoras de bem-estar e de ambientes educativos inclusivos, numa dinâmica que integra a diversidade e reconhece a importância da cidadania ativa dos/as alunos/as.

Sendo a escola um ambiente diverso, dinâmico e plural, parece-nos crucial destacar a importância da formação integral, não descurando a prática de uma cidadania ativa, onde professores/as e outros profissionais desempenham um papel fundamental na promoção da inclusão e do bem-estar, potenciados pelo desenvolvimento da empatia, atenção e companheirismo junto dos/as alunos/as. Assim, a escola, enquanto lugar onde a diversidade étnica, social, cultural e económica está e estará presente, enfrenta os desafios com a plasticidade necessária a formar alunos/as bem-sucedidos.

Agradecimentos:

Este trabalho foi financiado através do programa Horizonte Europa, da Comissão Europeia, no âmbito do projeto "SCIREARLY - Policies and Practices Based on Scientific Research for Reducing Underachievement and Early School Leaving in Europe" [GA 101061288]. Foi também, parcialmente, apoiado através de fundos nacionais, pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT), ao abrigo do financiamento plurianual atribuído ao CIIE [projetos UIDB/00167/2020, UIDP/00167/2020, e UID/00167: Centro de Investigação e Intervenção Educativas]; e pelo Fundo Social Europeu e pela FCT, no âmbito da bolsa de investigação para doutoramento n.º 2024.02468.BD.

Referências:

Azevedo, J. (Coord.) (2021). *Mapeamento do Abandono Escolar Precoce em Portugal*. CEPCEP; Faculdade de Ciências Humanas - Universidade Católica Portuguesa; Centro de Estudos Sociais - Fundação Manuel Leão.

- Carvalho, A., Almeida, C., Amann, G., Leal, P., Marta, F., Moita, M., Pereira, F., Ladeiras, L., Lima, R. & Lopes, I. (2016). *Saúde Mental em Saúde Escolar. Manual para a Promoção de Aprendizagens Socioemocionais em Meio Escolar*. Lisboa: DGS; IPS/ESS; PV e DGE.
- Coulombe, S., Hardy, K. & Goldfarb, R. (2020). Promoting wellbeing through positive education: A critical review and proposed social ecological approach. *Theory and Research in Education*, vol. 18(3), 295–321. <https://doi.org/10.1177/1477878520988432>
- Cuesta, Á. (2024). Recensão crítica da obra de Latorre Cosculluela, C. y Quintas Hijós, A. Inclusión educativa y tecnologías para el aprendizaje. *Revista Lusófona de Educação*, 61, 203-209. <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle61.13>
- Eurostat (2019). *Subjective well-being – statistics*. https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Subjective_well-being_-_statistics. ISSN 2443-8219.
- Flecha, R. (2015). *Successful educational actions for inclusion and social cohesion in Europe*. Berlin: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-11176-6>
- Greenwood, L. & Kelly, C. (2019). Systematic literature review to explore how staff in schools describe how a sense of belonging is created for their pupils. *Emotional and Behavioural Difficulties*.
- Khalfaoui, A., García-Carrión, R. & Villardón-Gallego, L. (2021). A Systematic Review of the Literature on Aspects Affecting Positive Classroom Climate in Multicultural Early Childhood Education. *Early Childhood Education Journal*.
- Lietz, C. & Zayas, L. (2010). Evaluating qualitative research for social work practitioners. *Advances in social work*, 11(2), 188–202. <https://doi.org/10.18060/589>
- Martins, J., Cunha, J., Lopes, S., Moreira, T. & Rosário, P. (2022). School engagement in elementary school: A systematic review of 35 years of research. *Educational Psychology Review*.
- Matos, M. (Coord. Cient.) (2023). *A saúde psicológica dos alunos do ensino básico e secundário: um Observatório Saúde Psicológica e Bem-estar?* https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/boletim/a_saude_psicologica_dos_alunos_do_ensino_basico_e_secundario_-_um_observatorio_saude_psicologica_e_bem-estar.pdf
- Menezes, I. (2021). Portugal (point 3.9) In Veugelers, W. (Org.). Implementation of citizenship education actions in the EU. Part II. Research paper for the European Parliamentary Research Services (EPRS) of the European Union. [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2021/694207/EPRS_STU\(2021\)694207_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2021/694207/EPRS_STU(2021)694207_EN.pdf)
- Menezes, I. & Ferreira, P. (Eds.) (2012). *Educação para a Cidadania Participatória em Sociedades em Transição: Uma Visão Europeia, Ibérica e Nacional das Políticas e Práticas da Educação para a Cidadania em Contexto Escolar*. Porto: Centro de Investigação e Intervenção Educativas.
- Messiou, K. & Ainscow, M. (2021). Inclusive Inquiry: An Innovative Approach for Promoting Inclusion in Schools. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15(2), 23-37. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782021000200023>
- OECD (2023). *Equity and Inclusion in Education: Finding Strength through Diversity*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/e9072e21-en>.

- Pais, S. (2021). *Reflexões sobre o bem-estar e a inclusão na escola: A perspectiva de adolescentes sobre os desafios da medicalização*. In S. Galinha (Coord.) «Bem-estar, Educação e Direitos da Criança». Portugal: Lisboa. ISBN: 978-989-53210-1-8.
- Pinheiro, S., Torres, A., Pereira, B., Malafaia, C. & Menezes, I. (2024). Citizenship education to promote the participation of young people in climate adaptation: crossing curricular boundaries through community profiling. *Curriculum Perspectives*. <https://doi.org/10.1007/s41297-024-00231-4>
- Prince, E. & Hadwin, J. (2012). The role of a sense of school belonging in understanding the effectiveness of inclusion of children with special educational needs. *International Journal of Inclusive Education*, 17(3), 238–262. <https://doi.org/10.1080/13603116.2012.676081>
- Rosário, P., Núñez, J., Vallejo, G., Cunha, J., Azevedo, R., Pereira, R., Nunes, A., Fuentes, S. & Moreira, T. (2016). Promoting Gypsy children school engagement: A story-tool project to enhance self-regulated learning. *Contemporary Educational Psychology*, 47, 84-94. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2015.11.005>
- Soutter, A. (2011). What can we learn about wellbeing in school? *Journal of Student Wellbeing*, Vol. 5(1), 1–21.
- UNESCO (2015). *Education 2030. Incheon declaration and framework for action for the implementation of sustainable development goal 4*.

Sara Pinheiro

Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE),
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
da Universidade do Porto (FPCEUP), Portugal
Email: sarapinheiro@fpce.up.pt
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0045-7647>

André Barros

Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE),
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
da Universidade do Porto (FPCEUP), Portugal
Email: up202201754@edu.fpce.up.pt
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7437-6540>

Carmo Cabral-Gouveia

Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE),
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
da Universidade do Porto (FPCEUP), Portugal
Email: carmo.cabral.gouveia@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-2839-6622>

Sofia C. Pais

Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE),
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
da Universidade do Porto (FPCEUP), Portugal
Email: sofiapais@fpce.up.pt
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2841-9922>

Pedro D. Ferreira

Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE),
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
da Universidade do Porto (FPCEUP), Portugal
Email: pferreira@fpce.up.pt
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5010-7397>

Correspondência

Pedro D. Ferreira
Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE),
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
da Universidade do Porto (FPCEUP), Portugal,
Rua Alfredo Allen, s/n
4200-135 - Porto - Portugal
pferreira@fpce.up.pt

Data de Submissão: outubro de 2024
Data de Avaliação: dezembro de 2024
Data de Publicação: julho 2025