



Educação e Pesquisa

ISSN: 1517-9702

reveedu@usp.br

Universidade de São Paulo

Brasil

Pedro, Ana Paula; S. Pereira, Caridade Maria A. Lima dos
Participação escolar: representações dos alunos do 3º ciclo de Aveiro (Portugal)
Educação e Pesquisa, vol. 36, núm. 3, setembro-diciembre, 2010, pp. 747-762
Universidade de São Paulo
São Paulo, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29815819007>

- ▶ Como citar este artigo
- ▶ Número completo
- ▶ Mais artigos
- ▶ Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

Participação escolar: representações dos alunos do 3º ciclo de Aveiro (Portugal)

Ana Paula Pedro
Caridade Maria A. Lima dos S. Pereira
Universidade de Aveiro

Resumo

Este artigo propõe uma reflexão sobre a relação intrínseca entre democracia e educação, particularmente na vertente relacionada com a participação dos discentes nas decisões da escola. Neste sentido e, no quadro do regime de autonomia das escolas portuguesas, importa identificar os espaços formais e informais que são proporcionados aos jovens na tomada de decisões da vida organizativa da escola para compreendermos o papel desta na promoção e capacitação dos jovens para o exercício de uma cidadania ativa. O modo de vida democrático constrói-se através de oportunidades de aprendizagem acerca do mesmo, nomeadamente pela vivência de experiências participativas no contexto escolar.

Em 2009, realizámos um estudo, no âmbito da dissertação de uma dissertação de mestrado em Ciências da Educação da Universidade de Aveiro, Portugal, em duas escolas públicas do ensino básico, do Concelho de Aveiro, abrangendo uma população composta por 240 alunos do 8º e 9º ano de escolaridade e 14 delegados de turma.

Os resultados mostram que os alunos possuem uma débil participação formal e informal, apesar de o Decreto-lei n. 115-A/98 prever a possibilidade de cada escola, no âmbito da sua autonomia, poder promover e criar espaços de efetiva participação dos alunos. A análise dos instrumentos de autonomia das escolas estudadas revela que a participação dos alunos é assumida, ainda, como um ideal e não já como um efetivo projeto de concretização. Concluímos, pois, que as escolas ainda mantêm uma centralização das decisões nos professores, verificando-se, por parte dos alunos, uma participação formal, passiva e ritualizada

Palavras-chave

Participação – Democracia – Educação e democracia.

Correspondência:
Ana Paula Pedro
Universidade de Aveiro
Dep. Educação – Campus Santiago
3810 – Aveiro – Portugal
E-mail: ana.pedro@ua.pt

School participation: representations of 3rd cycle pupils in Aveiro (Portugal)

Ana Paula Pedro

Caridade Maria A. Lima dos S. Pereira

Universidade de Aveiro

Abstract

This article proposes a reflection about the intrinsic relationship between democracy and education, particularly in the aspects related to the participation of students in the school decisions. In this sense, and within the sphere of the autonomy regime of Portuguese schools it is important to identify the formal and informal spaces afforded to the youngsters in decision-making inside the school in order to understand the latter's role in stimulating and developing youngsters for the exercise of an active citizenship. The democratic lifestyle is constructed through learning opportunities about itself, namely through participative experiences within the school context. In 2009 we carried out a study as part of a master dissertation in the Sciences of Education at the University of Aveiro, Portugal, at two public schools of basic education belonging to the Aveiro Council spanning a population of 240 pupils from the 8th and 9th years of schooling and fourteen class delegates. The results show that pupils have a feeble participation, both formal and informal, despite the Decree No. 115-A/98 establishing that schools can, within the limits of their autonomy, create and promote spaces for the effective participation of pupils. The analysis of the instruments of autonomy of the schools investigated reveals that pupil participation is still regarded as an ideal, and has yet to be turned into a real undergoing project. We therefore concluded that schools still center decisions in the teachers, pupil participation being only formal, passive, and ritualized.

Keywords

Participation – Democracy – Education and democracy.

Contact:

Ana Paula Pedro
Universidade de Aveiro
Dep. Educação – Campus Santiago
3810 – Aveiro – Portugal
E-mail: ana.pedro@ua.pt

Participação democrática na sociedade atual

Para Apple e Beane (2000), atualmente o significado de democracia é ambíguo, uma vez que tanto é utilizado como suporte dos movimentos de defesa dos direitos civis e de proteção à liberdade de expressão, como para favorecer a expansão das economias do livre mercado. Esta ambiguidade permite a justificação da sua utilização para tudo o que se quer fazer e tudo o que se faz. No entanto, é indiscutível que a democracia é o garante de uma cultura humanista, defensora dos direitos humanos da sociedade em que vivemos. Para aqueles autores, “a democracia possui um significado poderoso, funcional e é indispensável se pretendermos assegurar a liberdade e a dignidade na sociedade” (p. 27).

Vive-se, nos nossos dias, um clima de exaltação da vida privada acompanhado da indiferença relativamente à vida pública. A afirmação desta cultura individualista, segundo Mayordomo (1998 apud Branco, 2007), tem como uma das principais consequências o afastamento dos sujeitos da vida pública e do compromisso com o coletivo. A progressiva extensão deste movimento individualista a todas as esferas da existência teve implicações ao nível do papel socializador das instituições tradicionais, nomeadamente a família, comprometendo os processos de socialização e de integração, bem como a própria participação na vida política. Estamos perante uma crise de representação política, por um lado, e uma crise da consciência de cidadania, por outro lado. Para Touraine (1996), a degeneração da democracia decorrente da imposição desta visão individualista coloca em causa o seu próprio conteúdo social e cultural, tendo como resultado o enfraquecimento das bases sociais da vida política. A ruptura entre política e sociedade traduz-se no enfraquecimento da base moral da democracia, pelo que, de acordo com o mesmo autor, a crise da representação política a que assistimos nas atuais sociedades é o resultado da fragilidade das bases sociais da vida políti-

ca. Esta é cada vez mais uma questão para os políticos, traduzindo-se na sua profissionalização, delegação esta de poder que traduz um entendimento claramente redutor da vivência democrática. Para Camps (1996 apud Branco, 2007), embora não possamos afirmar que a democracia está em perigo, há que se reconhecer a sua decadência, evidenciada pela baixa de participação política. Na realidade, verifica-se, nas atuais sociedades democráticas ocidentais, uma crise de participação política, mesmo entre as camadas mais jovens da população. Estudos recentes efetuados por Vala, Cabral e Ramos (2003) e por Vala e Torres (2006) demonstram que Portugal não se distancia desta realidade, evidenciando, até, um significativo défice de estruturação das atitudes políticas, bem como um distanciamento relativamente aos restantes países europeus do conjunto da UE, no que respeita ao potencial de participação extra-eleitoral, fenómeno que tem vindo a crescer como compensação do declínio verificado na participação eleitoral.

Impõe-se, deste modo, a instauração de uma verdadeira cultura democrática para inverter a situação em que vivemos, restituindo à democracia os seus conteúdos morais. De acordo com Touraine (1996), os atores sociais têm de ser capazes de se associar em “movimentos” (ações coletivas que visam modificar o modo de utilização social dos recursos importantes em nome de orientações culturais aceites na sociedade em questão), encarados como forma de defesa dos interesses particulares à procura do bem comum. Há que se reencontrar o papel criador e produtor do sujeito, superando o seu papel passivo e assumindo um papel ativo, capaz de controlar o meio que o rodeia mediante o exercício consciente da sua liberdade e responsabilidade. Este sentido profundamente ético, que Touraine (1996) associa à democracia:

[...] pressupõe o seu entendimento como “condição institucional indispensável à criação do mundo por actores particulares, diferentes uns dos outros, mas que produzem em conjunto o

discurso nunca completado, jamais unificado, da humanidade. (p. 185)

Torna-se, portanto, necessária a revitalização da democracia representativa mediante uma aproximação entre o Estado e a sociedade civil. Esta aproximação tem de ser alimentada pela revitalização da sociedade civil e dos seus vários movimentos, restituindo à democracia os seus conteúdos morais. Tal proposta parece ser fundamental, dado que inclui a ideia da recuperação da participação como elemento fundamental à instituição de uma verdadeira cultura democrática. O sentido da democracia representativa passa pelos atores sociais serem capazes de dar sentido à sua ação, em vez de recolherem-na dos partidos políticos.

Para Branco (2007):

Um dos grandes desafios que se coloca, assim, à democracia é a ideia central de que o governo das comunidades deve estar a cargo dos cidadãos adultos vulgares como membros intervenientes de uma sociedade política, capazes de controlar o meio que os rodeia mediante o exercício consciente da sua liberdade e responsabilidade. (p. 45)

A promoção de uma cultura cívica passa, pois, pela promoção de um tecido social mais rico, “com o objectivo de delimitar o alcance da ação do Estado, ao mesmo tempo que busca o crescimento e o enriquecimento de grupos e movimentos particulares” (p. 75).

Participação escolar dos alunos: pressupostos e finalidades

É neste registo profundamente ético da democracia que nos parece fundamental o papel da escola na formação de personalidades democráticas. Na verdade, a ênfase dada por Touraine (1996) à dimensão ética da democracia parece ser fundamental para equacionar o papel da escola na educação para uma cidadania democrática. Efetivamente, para que a demo-

cracia seja algo mais do que um conjunto de procedimentos formais, concretizando-se numa autêntica cultura cívica, é necessário nutri-la de forma permanente através da educação. Existe, pois, uma relação intrínseca entre democracia e educação, a qual está particularmente desenvolvida no pensamento de John Dewey (2007). No quadro do pragmatismo filosófico deste autor, a “experiência democrática possui um valor educativo fundamental, sendo elevada à própria inteligência social em ação” (Branco, 2007, p. 18). Por isso, “a educação não é preparação para a vida, é a própria vida” (Gâmbboa, 2004, p. 42), pois, tal “como os fins da vida se identificam com o processo que a serve (viver), a educação realiza-se realizando-se” (p. 42). A questão da educação, para Dewey (2007), não se coloca no preparar para o futuro, mas, sim, na realização progressiva das possibilidades presentes, tornando, assim, os indivíduos mais aptos a lidar com as exigências do futuro. É nesse contexto que devemos entender a educação como potenciadora de uma cultura cívica, uma educação “pela”, em vez de uma educação “para”. Sendo a escola um contexto de interação por excelência, que providencia oportunidades de desempenho de papéis e de construção de relações tanto formais como informais, devem ser consideradas como fundamentais todas as oportunidades que os alunos têm para experientiar uma vivência democrática nas escolas. Esta vivência pressupõe o fomentar de experiências participativas, as quais são essenciais para o desenvolvimento de uma consciência e de uma atitude cívicas, possuindo um impacte superior a uma aprendizagem meramente cognitiva.

A escola deve, então, criar uma tradição de convivência democrática, promovendo quer o funcionamento de lógicas democráticas ao nível da relação educativa e pedagógica, quer a consolidação do associativismo estudantil, investindo fortemente na sua gestão democrática, quer ainda valorizando a participação dos alunos nas decisões e ações relacionadas com a planificação, atuação e avaliação das atividades que nela se desenvolvem. Sendo a participação

o princípio básico da democracia, não deve ela ser, de acordo com Guerra (2002):

[...] um simulacro mas sim a realidade, pelo que a participação não é um direito mas um dever onde todos são protagonistas das deliberações, revestindo a participação não apenas uma função organizativa ou funcional mas também educativa, o que pressupõe a assunção do aluno-cidadão, comprometido com as decisões e responsabilidades em matéria de vida escolar. (p. 67)

O princípio social de participação tem por base uma participação ativa e só é possível ser posto em prática quando a escola preconiza, incentiva e fomenta uma participação efetiva por parte do aluno, implicando a responsabilidade e o assumir de decisões. Guerra (2002) refere a este propósito:

As exigências da democracia não se mantêm a um nível puramente teórico, antes, traduzem-se nas estruturas e nas normas mas, sobretudo, encarnam nos comportamentos e nas atitudes dos protagonistas. (p. 30)

Para Apple e Beane (2000), as exigências da democracia no âmbito escolar têm dentro de si uma dinâmica de atividade, uma participação efetiva, uma aposta em algo que realmente importa: preparar os jovens para “abandonarem o papel passivo de consumidores do conhecimento e a assumirem o papel activo de construtores de significados” (p. 41).

Constituindo-se o civismo como “o próprio processo de amadurecimento da identidade cívica, que se chega ou não a atingir”, o seu exercício constitui “uma oportunidade única de desenvolvimento sociomoral e de realização pessoal, devendo ser generalizado” (Branco, 2007, p. 88). Parecem ter, desta forma, bastante sucesso as metodologias que favorecem a aprendizagem mediante uma ação concreta sobre a própria realidade da comunidade escolar ou em colaboração com a realidade envolvente à escola.

Todas as atividades que incluem a participação dos jovens na escola permitem não só a possibilidade de adquirir um conhecimento prático dos processos da vida cívica e política, como também favorecem atitudes positivas de pluralismo e um maior envolvimento mais consciente em atividades cívicas.

Consideramos, deste modo, que um dos eixos de ação a considerar como contributo valioso de uma educação para o exercício de uma autêntica cidadania democrática diz respeito à promoção de oportunidades de participação dos jovens quer nos espaços formais, quer nos espaços informais da escola.

Mas como promover a educação para uma cidadania de participação democrática nas escolas se elas próprias não forem contextos facilitadores de uma vivência democrática que possibilitem aos alunos oportunidades de participação? O regime de autonomia, administração e gestão das escolas consagrado pelo Decreto-lei n. 115-A/98, de 4 de maio, em vigor até 22 de abril de 2008 (data em que foi aprovado o novo regime de autonomia, administração e gestão das escolas, consagrado pelo Decreto-lei n. 75/2008, de 22 de abril), apresenta um quadro de referência flexível respeitador dos princípios de democraticidade e de participação definidos na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), promotor da colaboração de todos os implicados na construção de soluções adequadas aos contextos em que estão inseridos. Prevê-se, deste modo, a conversão da escola numa comunidade-educativa, transformando-a num elemento polarizador do desenvolvimento pessoal dos indivíduos e em ambiente ideal para a aprendizagem da cidadania democrática. Cada escola fica, deste modo, com a possibilidade de constituir o seu próprio projeto de desenvolvimento, segundo um processo criativo. À luz deste regime, a autonomia pode ser definida como a capacidade de a escola tomar decisões nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional. Trata-se, de acordo com o preconizado na LBSE, de valorizar a identidade de cada instituição

escolar. Destacam-se os seguintes instrumentos que viabilizam essa autonomia: o Projeto Educativo (PE), “expressão da liberdade da escola”, o Regulamento Interno¹ (RI) e o Plano Anual de Atividades² (PAA). O PE é o “documento que consagra a orientação educativa da escola (...) no qual se explicitam os princípios, as metas e as estratégias segundo os quais a escola se propõe cumprir a sua função educativa” (art. 3, n. 2, alínea a). Ele é uma concretização da liberdade de ensinar e aprender e da própria democracia participativa, através do qual a escola encontra expressa a sua autonomia. É mediante a concretização do seu PE que a escola se constitui como uma organização com identidade e capacidade de auto-organização. Apesar do referido regime de autonomia das escolas ser potenciador de uma maior descentralização e autonomia, a sua aplicação ainda é muito devedora de uma lógica burocrática. No que diz respeito à questão da participação, o que o referido documento consagra é, efetivamente, um quadro de participação formal, com efeitos incertos no que respeita à participação informal dos diferentes elementos da comunidade educativa, sobretudo dos alunos. No que diz respeito aos alunos do 3º ciclo do ensino básico³, a sua participação encontra-se formalmente consagrada nos conselhos de turma, pela figura de delegado de turma, assembleia de delegados de turma, assembleia de alunos e associação de estudantes, em termos a definir no regulamento interno (Decreto Lei 115-A /98, art. 41, n. 2). No entanto, a participação verificada pelos jovens nestes órgãos se reveste de alguma debilidade e falta de consistência, no que diz respeito ao 3º ciclo do ensino básico, traduzindo-se em alguns órgãos e cargos de mera formalidade, como, por exemplo, na figura do delegado de turma e da associação de estudantes. Tal situação deixa, assim, entrever a necessidade e possibilidade de se promover uma atitude mais participativa, recorrendo-se a outro tipo de situações mais informais, nomeadamente a criação de espaços, de locais, de atividades, de órgãos intermédios que promovam um maior envolvimento dos

jovens na tomada de decisões da vida da escola, apelando, desta forma, à criatividade de cada escola na lógica de autonomia definida no referido diploma. Para o incentivar da participação dos alunos na escola, no sentido da construção de autênticas escolas-comunidades educativas, as decisões devem, também, apoiar-se nas suas sugestões, pelo que é necessário potenciar soluções informais, baseadas nas práticas socialmente aceites, pois esta parece-nos ser a melhor forma de, no quadro da autonomia, promover a formação pessoal e cívica dos jovens. Apesar de a concepção jurídico-administrativa da escola-comunidade educativa ter inspirado alguns diplomas legislativos na área da direção e gestão das escolas, ela não é, contudo, uma resultante direta desses diplomas. Isto porque a escola é uma construção social e, como tal, uma mudança jurídica pode facilitar ou impedir a mudança, mas não é a mudança. Por outro lado, como referem Sarmento e Formosinho (1999), a escola comunidade-educativa, na medida em que é comunidade (e na medida em que é também educativa), ou é produto desejado de um ação de vontade coletiva, ou simplesmente não é.

Um olhar crítico sobre a realidade escolar: educação pela ou para a participação?

Em junho de 2009 realizámos uma investigação, no âmbito da dissertação de uma tese de mestrado em Ciências da Educação da Universidade de Aveiro, em duas escolas públicas do ensino básico do Concelho de Aveiro, abrangendo uma população de 240 alunos dos 8º e 9º anos de escolaridade procurando dar resposta às seguintes

1. O RI é o documento que define o regime de funcionamento da escola, de cada um dos seus órgãos de administração e gestão, das estruturas de orientação e dos serviços de apoio educativo, bem como os direitos e os deveres dos membros da comunidade escolar (art. 3, n. 2, alínea b) do Decreto-lei n. 115-A/98.

2. O PAA é o documento de planeamento que define, em função do PE, os objetivos, as formas de organização e de programação das atividades e que procede à identificação dos recursos envolvidos (art. 3, n. 2, alínea c) do Decreto-lei n. 115-A/98.

3. De acordo com a LBSE do sistema educativo português, o ensino básico é obrigatório e tem a duração de nove anos. Compreende três ciclos, sendo o 1º de quatro anos, o 2º de dois anos e o 3º de três anos.

questões: Que espaços de participação (formal e informal) são contemplados aos jovens nas escolas do 3º ciclo, no âmbito do regime de autonomia das escolas? Que experiências de vivência democrática têm os jovens nas escolas do 3º ciclo? Até que ponto a escola atual forma cidadãos identificados com uma verdadeira cultura democrática? Se sim, qual a sua definição e modos de concretização? Se não, que tipo de cidadãos está a escola a formar?

Apesar de estar em vigor um novo regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, aprovado pelo Decreto-lei n. 75/2008, de 22 de abril, a nossa investigação traduz os resultados da implementação do Decreto-lei n. 115-A/98, de 4 de maio, revogado por aquele. Seria previsível que, decorridos dez anos de implementação do documento jurídico do Decreto-lei n. 115-A/98, a sua aplicação tivesse possibilitado uma significativa transformação na dinâmica escolar, no sentido de promover uma melhoria da qualidade da participação dos principais visados pelo processo educativo – os alunos.

Objetivos do estudo

Na medida em que acreditamos que o estudo das representações sociais dos sujeitos sobre a sua participação na vida da escola poderá constituir-se num valioso instrumento para reflexão e elaboração de propostas educacionais, no sentido de alcançarmos uma escola mais democrática e participativa, surgem objetivos específicos que nos auxiliarão na resposta ao nosso problema geral da investigação: identificar o tipo de participação que os jovens do 3º ciclo do ensino básico possuem, quer ao nível formal e/ou informal, nas diferentes decisões da vida da escola, nomeadamente nos órgãos de gestão e elaboração dos instrumentos de orientação educativa; identificar os espaços de debate/assembleia proporcionados aos alunos no âmbito da autonomia das escolas; identificar as funções/atividades desenvolvidas pelos alunos no âmbito dos cargos e órgãos formais

que desempenham na escola (delegado de turma, presidente da associação de estudantes); avaliar as representações que os jovens têm sobre a sua participação na vida da escola; identificar o perfil nomeado pelos alunos para o desempenho de cargos de representatividade de delegado de turma⁴ e de presidente da associação de estudantes; identificar a importância que cada escola atribui à participação discente e sua configuração nos respectivos instrumentos de autonomia (PE, RI e PAA).

Metodologia

Para dar resposta ao problema geral da nossa investigação, elaborámos dois questionários: um dirigido aos alunos do 8º e 9º ano de escolaridade e outro dirigido aos delegados de turma. A adoção do questionário foi uma forma de garantir, por um lado, o “anonimato” da cada participante, deixando os alunos mais à vontade para expressar suas ideias, pensamentos e sentimentos e, por outro, abranger um maior número de inquiridos. Convém ressaltar que optámos por questionários com um número de questões superior àquele que pretendíamos analisar como forma de garantir que a temática fosse amplamente abordada, permitindo-nos selecionar, dentre o universo de questões propostas, aquelas mais adequadas ao nosso problema da investigação. O fato de estarmos perante alunos com capacidade de compreensão escrita facultou-nos a adoção desta técnica de recolha de dados. No questionário dirigido aos alunos do 8º e 9º ano de escolaridade, foram formuladas onze perguntas, desdobradas em alíneas, sendo dezassete abertas e vinte e nove fechadas, contendo três grupos de questões: o primeiro grupo de questões, grupo A, versa sobre o conhecimento que revelam ter acerca dos diferentes órgãos de administração/gestão e estruturas educativas, bem como dos instrumentos de orientação, planeamento e funcionamento da escola; com o segundo grupo de

4. O delegado de turma é o representante dos alunos de cada turma da escola, e é eleito, no início de cada ano letivo, pelos membros da turma.

questões, grupo B, pretendemos identificar o tipo de participação, formal e informal, que os alunos têm no âmbito dos cargos que ocupam e da sua atividade associativa (delegado de turma e associação de estudantes); com o grupo C, procuramos identificar a percepção dos jovens sobre o tipo de participação que têm na vida da escola e o significado da mesma para eles. Todas as questões formuladas procuram investigar, nas representações sociais dos alunos, o tipo de participação na vida da escola, formal e informal, ao nível dos diferentes órgãos e documentos de orientação, planeamento e funcionamento. Os questionários são mistos, incluindo dois tipos de questões: questões fechadas, dicotómicas e de resposta múltipla em leque aberto (solicitando, na maioria das mesmas, a ordenação de algumas alternativas), o que permite ao inquirido apresentar um outro aspecto para além dos considerados, tornando a pergunta mais aberta e com maior probabilidade de recolha de informação; questões abertas, uma vez que pretendemos aprofundar algumas respostas obtidas e, desta forma, estudar o assunto com um grau de profundidade maior. O questionário dirigido aos delegados de turma é constituído por dez perguntas, desdobradas em alíneas, sendo catorze abertas e dezoito fechadas, algumas dicotómicas e em leque aberto.

Outro instrumento de investigação utilizado neste estudo foi a análise de conteúdo do Regulamento Interno (RI), do Projeto Educativo (PE) e do Plano Anual de Atividades (PAA) de cada uma das escolas em estudo, uma vez que constituem instrumentos do processo de autonomia das escolas, de acordo com o Decreto-lei n. 115-A/98 (artigo 3º). Pretendemos, através da análise do conteúdo destes três instrumentos de autonomia das escolas, compreender a importância atribuída pelas duas escolas em estudo relativamente à participação dos jovens, identificando referências quanto a espaços de participação, formais e informais, bem como no que diz respeito aos processos utilizados por cada escola para a operacionalização dos mesmos. Ao longo da sua leitura, procurámos localizar em todo o seu arti-

culado referências ao fenómeno da participação discente, elaborando um registo detalhado dos termos em que a mesma surge e seus modos de concretização. No Projeto Educativo, procurámos identificar, nas suas linhas orientadoras, a importância que cada escola atribui à participação dos jovens, ou se a mesma aparece referenciada e em que termos. A análise do Plano Anual de Atividades da Escola procurou identificar atividades nas quais os alunos figurem como dinamizadores quer no âmbito da sua atividade associativa, quer no âmbito dos seus cargos de representatividade ou de outro tipo. Elaborámos, igualmente, uma grelha de registo de leitura do Decreto-lei n. 115-A/98, assinalando todos os artigos que fazem referência à participação dos alunos, o que nos permite compreender melhor a forma como as escolas, no exercício da sua autonomia, promoveram, ou não, a participação efetiva dos alunos.

Discussão dos resultados obtidos

Procederemos de seguida à análise e discussão dos dados obtidos para cada grupo de questões propostas e ao estudo das hipóteses que lhes estão subjacentes, as quais assentam no princípio geral de que, apesar de decorridos dez anos de implementação do documento jurídico de autonomia das escolas (Decreto-lei n. 115-A /98), o mesmo não produziu uma significativa transformação na dinâmica escolar: como veremos, a participação dos alunos ainda é escassa quer ao nível formal, quer informal, nos órgãos de gestão/pedagógicos da escola e na elaboração dos diferentes instrumentos de orientação educativa, e o seu exercício de representatividade é mais potencial do que efetivo, esgotando-se numa mera formalidade.

Com efeito, as respostas que compõem o primeiro grupo de questões apontam para um reduzido conhecimento, por parte dos alunos, dos diferentes instrumentos de orientação, planeamento e funcionamento da escola, destacando-se, no entanto, a elevada percentagem de respostas positivas (80,8%) relativamente ao Regulamento Interno (RI). Todavia, quando questionados sobre a participação que tiveram na sua elaboração,

Tabela 1: Conhecimento e participação dos alunos nos instrumentos de autonomia da escola.

Objetivos	PAA			RI			PE		
	Sim	Não	Não responde	Sim	Não	Não responde	Sim	Não	Não responde
Participação na elaboração (%)	6,3	89,6	4,2	2,5	94,2	3,3	0,4	92,1	7,5
Sabes o que é (%)	27,5	71,3	1,3	80,8	17,5	1,7	7,9	87,9	4,2
Conheces o da tua escola (%)	15,0	80,4	4,6	64,6	32,5	2,9	7,1	87,9	5,0

94,2% dos alunos referiram não ter participado na mesma. Colocada a questão: “Conheces o Regulamento Interno da tua escola?”, 64,6% responderam que “sim” e 52,9% destes alunos referiram ter tido conhecimento do mesmo por intermédio da diretora de turma, distribuindo-se, ainda, uma percentagem de 12,9% de respostas nas categorias “os professores falam dele” e 12,9% “por leitura dos mesmos nos locais afixados”. Na verdade, o RI é um documento regularmente referenciado, quer pelos diretores de turma, quer pelos professores, quando da verificação do incumprimento, por parte dos alunos, de algumas regras ali constantes, sendo também prática habitual a sua afixação em diferentes locais da escola. Relativamente ao Plano Anual de Atividades (PAA), destaca-se a elevada percentagem de alunos (71,3%) que não sabe o que é este instrumento, bem como a reduzida participação na sua elaboração (6,3%). O Projeto Educativo (PE) é outro instrumento que os alunos desconhecem quase por completo (87,9%) e no qual a sua participação foi quase nula (0,4%).

Estes resultados são indicadores de um débil conhecimento que os alunos têm sobre dos diferentes instrumentos de orientação, planeamento e funcionamento das escolas, bem como da sua quase nula participação na elaboração dos mesmos. Tratando-se de documentos elaborados por atores com assento nos diferentes órgãos de gestão/administração e estruturas educativas da escola, tais resultados pressupõem uma quase inexistente presença dos alunos nos referidos órgãos. Quando questionados sobre o conhecimento que têm acerca dos diferentes órgãos de gestão e administração, o Conselho Executivo⁵ (CE) aparece como o órgão face ao qual revelam ter maior conhecimento (92,1%), bem como ao nível das suas funções, distribuindo-se as respostas nas

categorias “mandar na escola” (12,7%), “resolver problemas” (9,5%) e “gerir a escola” (15,8%), fato revelador de que os alunos atribuem uma função de direção a este órgão. No que diz respeito aos restantes órgãos de gestão e administração, 33,8% dos alunos dizem conhecer o Conselho Pedagógico⁶ (CP) mas, quando questionados sobre as suas funções, apenas 9,9% dos alunos referem que “é quem toma todas as decisões da escola”, revelando algum conhecimento sobre as funções deste órgão. A Assembleia de Escola⁷ (AE) e o Conselho Administrativo⁸ (CA) surgem como os órgãos que os alunos quase desconhecem por completo.

Os resultados obtidos neste primeiro grupo de respostas nos permitem afirmar que, ao nível das diferentes decisões da escola, nas quais se enquadram matérias que dizem diretamente respeito aos alunos, estes têm uma participação acentuadamente débil, o que se pode traduzir na existência de uma cultura muito pouco participativa nas escolas do 3º ciclo do ensino básico. Os alunos têm um papel passivo relativamente à sua participação nos diferentes órgãos de administração e gestão, bem como na elaboração de propostas para os diferentes instrumentos de orientação, planeamento e funcionamento, o que revela o seu desconhecimento relativamente aos mesmos. Estes dados revelam claramente que as escolas, no âmbito da sua autonomia, não pro-

5. O CE é o órgão de administração e gestão da escola nas áreas pedagógica, cultural, administrativa e financeira. É constituído por um presidente e dois vice-presidentes (art. 15, n. 1 do Decreto-lei n. 115-A/98).

6. O CP é o órgão de coordenação e orientação educativa da escola, nomeadamente nos domínios pedagógico-didático, da orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua do pessoal docente e não docente (art. 24, do Decreto-lei n. 115-A/98).

7. A AE é o órgão responsável pela definição das linhas orientadoras da atividade da escola. É o órgão de participação e representação da comunidade educativa.

8. O CA é o órgão deliberativo em matéria administrativo-financeira da escola (art. 28, do Decreto-lei n. 115-A/98).

moveram a participação efetiva dos jovens nos seus órgãos de gestão, pois, mesmo sem direito a voto, podiam ter criado a oportunidade de os mesmos se sentirem responsáveis pelas decisões sobre os assuntos da vida escolar. A presença de alunos no Conselho Pedagógico permitiria uma participação efetiva dos jovens em matérias que lhes dizem diretamente respeito, nomeadamente as que constam do Regulamento Interno e do Plano Anual de Atividades.

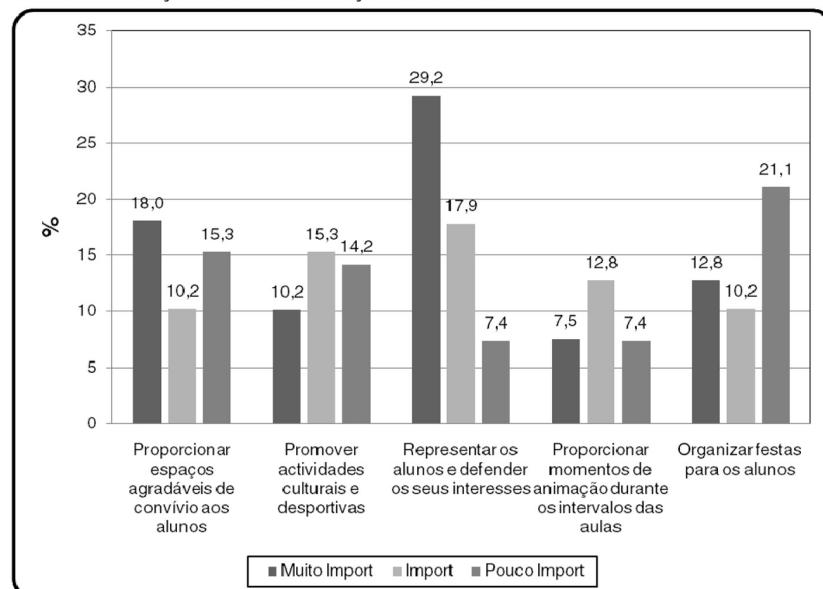
Relativamente ao segundo grupo de questões, verificámos, igualmente, uma débil participação discente ao nível dos cargos de representatividade e da função associativa que possuem nas escolas. Quando questionados sobre a função de uma Associação de Estudantes, de entre as alternativas propostas, a seleção incidiu (somatório da percentagem da opção considerada “muito importante” e “importante”) nas categorias “representar os alunos e defender os seus interesses” (47,1% = 29,2% + 17,9%), “proporcionar espaços agradáveis de convívio aos alunos” (28,2% = 10,2% + 18%), “organizar festas para os alunos” (23% = 12,8% + 10,2%), “promover atividades culturais e desportivas” (25,5% = 10,2% + 15,3%) e “proporcionar

momentos de animação durante os intervalos das aulas” (20,3% = 12,8% + 7,5%).

Este papel de representatividade se esgota em atividades como: “realização de festas de convívio” (49,1% = 30,1% + 19%), “emprestar material aos alunos durante os intervalos das aulas” (48,1% = 29,4% + 18,7%) e “animação dos intervalos dos alunos” (39,5% = 15,7% + 23,8%). Tais resultados parecem reforçar a falta de consistência de uma real e efetiva representatividade, reduzindo-se a mesma a aspectos lúdico/culturais e não a uma mobilização pela defesa real dos seus interesses.

A ausência de opinião sobre a questão da representatividade está registada na elevada percentagem (71,7%) de respostas nulas à questão: “Que outras atividades entendas que deveriam ser realizadas?”. Quando confrontados com a questão: “Conheciais o programa eleitoral da lista vencedora?”, só 25% das respostas obtidas se distribuíram na opção “sim”. Quando solicitada resposta sobre o seu conhecimento acerca do tipo de atividades propostas pela lista vencedora surge, novamente, uma percentagem expressiva das respostas associadas a atividades lúdico-culturais distribuídas pelas seguintes categorias: “música e jogos” (17,3%), “

Gráfico 1 - Função de uma associação de estudantes.



aluguer de material" (17,3%), "espaços mais agradáveis para os alunos" (14,5) e "realização de festas de convívio" (30%). Relativamente às atividades promovidas pelas listas concorrentes à associação de estudantes durante a campanha eleitoral, verifica-se uma distribuição expressiva de percentagem (somatório das opções "muito importante" e "importante") nas categorias: "distribuição de pequenos brindes aos alunos" (51,5% = 32,7% + 18,8%), "afixação de cartazes com os elementos das listas" (55,7% = 18,2% + 37,5%), verificando-se uma reduzida percentagem de respostas nas categorias "reuniões com os alunos todos da escola" (5,8% = 5% + 0,8%) e "debates com os elementos de outras listas" (6,9% = 3,8% + 3,1%), o que nos traduz uma certa desvirtualização, por parte dos alunos, das atividades relacionadas com a questão da representatividade e do desconhecimento quase total da atividade associativa. Os resultados apontam para uma mobilização desta, dirigida, acentuadamente, para uma intervenção lúdica, cultural e desportiva, e claramente afastada dos seus propósitos de mobilização de defesa de interesses comuns e de participação na vida organizativa da escola.

Quanto ao perfil do(a) presidente da associação de estudante, o aspecto afetivo surge com alguma expressividade, traduzindo-se na escolha dos números de ordenação 1, "muito importante" e 2, "importante", com a seguinte percentagem: "simpatia" (28,6% = 20,4% + 8,2%); "ter bom relacionamento com os colegas" (20,5% = 10,7% + 9,8%). Outros dois aspectos do perfil do(a) presidente da associação de estudantes parecem apontar para o perfil do aluno ideal, nomeadamente "aquele que tem espírito de iniciativa" (30% = 12,1% + 17,9%) e "ser responsável" (35,4% = 20,7% + 14,7%). Relativamente às funções do delegado de turma, podemos verificar que as categorias selecionadas com percentagem significativa, com o número de ordenação 1, "muito importante", foram: "auxiliar o diretor de turma em tarefas de direção de turma" (31,4%) e "register os comportamentos dos colegas quando um professor se retira da sala" (12,2%), tratando-se, de alguma forma, de características ainda muito próximas do antigo "chefe de turma" e de "moço

de fretes ao serviço do professor" (Lima, 1998, p. 122). No entanto, 32% dos alunos reconhecem como função mais importante "representar os alunos da turma no Conselho de Turma"⁹, o que nos revela que os jovens reconhecem o seu papel de representatividade, muito embora o mesmo se mostre inconsistente face à principal função atribuída ao delegado de turma. Esta parece traduzir-se num papel meramente nominal, não operacionalizada na sua real concepção, o que é reforçado pelas respostas obtidas à questão: "Que características devem ter um(a) delegado(a) de turma?". Assim, o somatório do número de ordenação 1, "fundamental", e 2, "muito importante", foi de 50,6% (25,5% + 25,1%) para a categoria "responsabilidade" e de 36,4% (15,6% + 20,8%) para a categoria "bom comportamento", verificando-se uma percentagem com alguma expressividade na categoria "simpatia" (16,8%). É de se destacar a percentagem (18,1%) no número de ordenação 5, irrelevante, na categoria "respeitador das opiniões dos outros", valor que deve estar presente na prática de uma verdadeira vivência democrática.

Estes resultados parecem reforçar, novamente, a atribuição de um perfil de aluno ideal, de trato fácil e bem comportado para este cargo de representatividade, à semelhança do que se verificou com o que foi traçado para o(a) presidente da associação de estudantes.

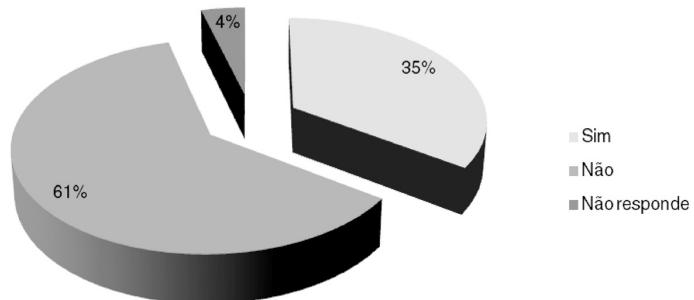
No que diz respeito à realização de assembleias de turma (Gráfico 2), destaca-se a elevada percentagem de "não realização das mesmas" (61,3%), verificando-se, no entanto, que dos 34,6% que responderam "sim", as mesmas são dirigidas, maioritariamente, pelo(a) diretor(a) de turma¹⁰ (69,3%), na aula de Formação Cívica (FC), (60,2%), e o seu objetivo se prende, maioritariamente, à resolução de questões de comportamento dos alunos (55,4%).

Estes resultados vão de encontro a uma prática habitual nas nossas escolas, relativamente

9. O conselho de turma é uma das estruturas de orientação educativa que colabora com o CP e é formado por todos os professores da turma, por um delegado dos alunos e por um representante dos encarregados de educação (art. 36, do Decreto-lei n. 115-A/98).

10. O diretor de turma é o professor que coordena as atividades do conselho de turma e que estabelece o contacto direto com os encarregados de educação

A tua turma costuma a realizar assembleias?



à utilização do tempo destinado para FC, o qual é, na generalidade dos casos, utilizado na resolução de questões burocráticas de direção de turma e na discussão de problemas comportamentais e disciplinares. Quando questionados sobre o Projeto Curricular de Turma¹¹, 73,8% responderam não saberem do que se trata e 83,3% afirmaram não ter participado na sua elaboração, o que se nos afigura como revelador da ausência de participação do delegado de turma nos conselhos de turma e da falta de espaços de debate com os colegas da turma sobre esta matéria. As assembleias de turma parecem resumir-se a um espaço de resolução técnica de problemas da turma, e não de debate, discussão e decisão coletiva, situação que parece convergir com a baixa percentagem de respostas obtidas (14%), na opção “discutir propostas para o conselho de turma”, da questão “Qual o objetivo das assembleias de turma?”.

Os resultados obtidos neste grupo de respostas, já corroborados no grupo de questões anterior, apontam para uma quase inexistência de espaços de debate com a presença dos alunos (assembleias) e falta de participação dos mesmos na vida organizativa e pedagógica da escola. Para além do Conselho de Turma, espaço no qual o Decreto-lei n. 115-A/98 prevê o assento do delegado de turma, não parece que as escolas tenham criado outros espaços, no exercício da

sua autonomia, que permitam a participação e o envolvimento dos alunos na vida da escola e que possibilitem o desenvolvimento de um sentimento de pertença a este espaço coletivo onde se desenrolam quotidianos e sobre os quais é possível decidir ou influenciar a decisão. Como veremos, a participação dos alunos ao nível associativo circunscreve-se, maioritariamente, à realização de festas, ocupação lúdica dos intervalos das aulas, promoção de eventos culturais e desportivos, reduzindo-se a sua função representativa a uma mera formalidade e ritualidade, situação que se verifica, igualmente, no exercício dos cargos formais de representatividade que ocupam, como é o caso do delegado de turma e do presidente da associação de estudantes. Para o exercício destes cargos, é dada preferência a aspectos de ordem afetiva, de relação pessoal e de comportamento, que se desviam do perfil que seria desejável. Estes cargos se resumem a uma eleição pro forma que se esgota no processo eletivo, e apenas nesse, e as iniciativas que, no âmbito dos mesmos, existem, estão mais ligadas à prática pedagógica e ao processo de ensino-aprendizagem, bem como às atividades culturais, lúdicas, desportivas e recreativas.

11. O Projeto Curricular de turma é um documento que contempla as estratégias de concretização e desenvolvimento do currículo nacional e do PE da escola, adaptados ao contexto de cada turma. É concebido, aprovado e avaliado pelo conselho de turma (Decreto-lei n. 6/2001).

No âmbito da nossa pesquisa, procurámos identificar a percepção que os alunos possuem sobre a sua participação na vida da escola para uma melhor compreensão do fenómeno da participação discente e posterior reflexão sobre propostas educacionais neste âmbito. À questão colocada “Como classificas a tua participação nas várias decisões da vida da escola?”, obtivemos uma percentagem de 46% na categoria “suficiente” e de 21% na categoria “satisfatória”, destacando-se a baixa percentagem nas categorias “insuficiente” (14%) e “nula” (13%). As justificações apresentadas pelos alunos não nos permitem, contudo, chegar a uma conclusão válida sobre o motivo da opinião apresentada, uma vez que nos deparamos com dificuldade em categorizar as respostas devido a algumas lacunas detectadas na sua expressão escrita e na explicitação das suas ideias. Todavia, os resultados obtidos parecem estar em contradição com o tipo de participação que os alunos revelam, efetivamente, ter através das respostas dadas nas questões dos dois primeiros grupos

Relativamente à questão “No teu entender quem deve decidir sobre o funcionamento da escola?”, 30,4% dos inquiridos dizem ser o Conselho Executivo, surgindo uma percentagem, com alguma expressividade, nas categorias “alunos, professores e encarregados de educação” (24,6%) e “alunos, professores, encarregados de educação e pessoal não docente” (14,6%). No entanto, quando solicitada a sua opinião acerca da importância da sua participação nas decisões da vida da escola, 61,7% dos inquiridos consideram que esta é “indispensável”. Da análise das respostas obtidas neste grupo de questões, parece-nos importante destacar a divergência entre a percepção positiva que os alunos têm acerca da sua participação na escola (suficiente e satisfatória) e aquela que revelam ter nas respostas relativas ao conhecimento que possuem sobre os diferentes instrumentos de orientação educativa da escola e sobre a sua participação/ envolvimento nos diferentes órgãos pedagógicos e de direção/ gestão da escola. Os alunos atribuem, ainda, a responsabilidade das decisões da escola ao Conselho Executivo e não aos órgãos com a presença de todos os atores escolares. Por outro lado, apesar de

reconhecerem a importância da sua participação na vida da escola, a mesma parece limitar-se apenas ao fenómeno opinativo e não de efetiva participação nas decisões. A sua passividade e desmobilização aparece evidenciada nas respostas obtidas nas questões dos dois primeiros grupos, talvez porque as suas opiniões não são verdadeiramente tidas em conta pelos professores, no sentido de contribuírem para uma mudança efetiva.

Pareceu-nos relevante, no quadro desta investigação, analisar o olhar dos delegados de turma para uma melhor compreensão da participação dos alunos, sobretudo no âmbito dos cargos de representatividade que exercem. Na questão “Por que achas que os teus colegas te elegeram delegado(a)?”, verificámos uma convergência de percentagens relativamente a algumas características escolhidas pelos seus colegas, destacando-se, igualmente, os critérios “Bom comportamento” (32%) e “Responsabilidade” (44%). Apenas na qualidade “ser justo” é que verificámos uma divergência entre a opinião dos delegados de turma e a dos restantes colegas: os delegados de turma valorizam mais este aspecto (16%) do que os seus colegas (2,6%). Quando questionados sobre as suas principais funções, encontramos, novamente, uma convergência de respostas relativamente às obtidas com os seus colegas. A maior distribuição das respostas encontra-se nas categorias “Auxiliar o diretor de turma em tarefas de direção de turma” (38,2% = 20% + 18,2%) e “Representar a turma no conselho de turma” (66,4% = 30% + 36,4%). Destaca-se, ainda, a percentagem obtida na categoria “Dar exemplo de bom comportamento” (61,4% = 25% + 36,4%), característica que é, como vimos, valorizada, igualmente, pelos colegas na definição do seu perfil.

A presença dos delegados de turma no conselho de turma é manifestamente reduzida (35,7%), embora 64,3% saiba o que é o conselho de turma. A maioria dos delegados (71,4%) não se reúne com os outros delegados e 100% dos delegados afirmaram não ter reuniões com a associação de estudantes. Também é elevada a percentagem (78,6%) de delegados que não se reúnem com os seus colegas de turma para elaborar propostas a submeter ao conselho de turma.

O seu desconhecimento sobre o que é o Projeto Curricular de Turma é expressivo (64%), verificando-se, até, nas respostas afirmativas, justificações que revelam um débil conhecimento que têm sobre este documento, situação que poderá estar relacionada com uma elevada ausência de participação na sua elaboração (78,6%).

Esta fraca participação se revela, igualmente, na elaboração dos restantes instrumentos de orientação educativa da escola, nomeadamente o Plano Anual de Atividades (85,7%) e o Regulamento Interno da Escola (92,9%). Quanto ao conhecimento que dizem ter sobre o conteúdo dos mesmos relativamente à sua escola, o Regulamento Interno é aquele que melhor conhecem (78,6%). Da análise destes dados, parece-nos que podemos reforçar a ideia de uma figura de delegado de turma não muito distanciada do perfil de aluno ideal, bem comportado e responsável, traduzindo-se, praticamente, numa figura decorativa e circunscrevendo a sua existência a uma mera formalidade. Assim sendo, a sua função parece ser mais potencial do que efetiva, ficando a imagem de que existe a figura de delegado de turma porque, formalmente, assim deve ser e está regulamentado. Contudo, nada de muito expressivo e de substancial parece corresponder àquela exigência formal, pelo que a democraticidade participativa de todo o processo parece esgotar-se no ato eleitoral. A intervenção do delegado de turma em qualquer matéria organizativa e funcional da escola é, portanto, quase nula, bem como em tudo o que diz respeito ao funcionamento da sua turma.

Da análise feita dos instrumentos de autonomia das escolas estudadas, não encontrámos grandes discrepâncias nos seus conteúdos no que diz respeito à questão da participação discente. No Regulamento Interno (RI), a participação dos alunos, embora valorizada em termos discursivos, configura-se nos seus direitos e, mais uma vez, não encontra tradução na prática: apenas na escola A se destaca o fato de o coordenador dos diretores de turma convocar uma reunião para eleição do presidente e vice-presidente da Assembleia de Delegados de Turma. Todavia, o seu papel parece terminar neste processo, ficando os alunos “entre-

gues a si próprios” em todo o resto do processo, e sem qualquer orientação por parte dos adultos. Não se registou a existência de espaços informais de participação dos alunos no âmbito da autonomia concedida às escolas e à sua concretização em termos práticos. Da análise do Plano Anual de Atividades (PAA), concluímos que todas as atividades constantes do mesmo são apenas dinamizadas pelos adultos, maioritariamente professores, sendo os alunos os destinatários e beneficiários das mesmas sem que, contudo, sejam dinamizadores de qualquer uma delas.

Da análise do Projeto Educativo (PE) das duas escolas, concluímos que na escola A a promoção do espírito de iniciativa e a participação dos alunos na vida da escola surge como uma das finalidades ao nível pedagógico. Nos princípios orientadores da escola B, no âmbito do relacionamento interpessoal, destaca-se a “participação escolar e na vida cívica de forma responsável e com sentido ético”, entre outros princípios enunciados. Concluímos também que, nos projetos educativos das duas escolas, a participação dos alunos surge com pouca expressividade nos seus princípios orientadores e não se dá relevância especial à educação para a cidadania democrática e participativa.

Considerações finais

De acordo com Branco (2007), a democracia enquanto criação humana deve ser algo contíngente e não necessário, significando isto que o seu êxito não está garantido, dependendo, em grande medida, da vontade dos cidadãos, em geral, e dos políticos em particular, bem como do seu nível de preparação e envolvimento nos assuntos comuns. Embora possamos afirmar que a democracia não está em perigo, a instauração de uma autêntica cultura democrática participativa, baseada numa aproximação entre a política e a sociedade civil, é atualmente um dos grandes desafios que se colocam à própria democracia. Nesta perspectiva, torna-se necessário instaurar uma democracia cultura, na qual os níveis político e económico possam se assentar e onde os valores democráticos sejam assumidos nas ações individuais. A necessidade

desse sentido reforçado e da prática renovada de democracia social e de cidadania, como projeto nacional, atribui à escola um lugar de destaque na revitalização da sociedade civil e no fortalecimento da democracia. A escola deve ser, em si mesma, uma comunidade democrática, transformando-se, por conseguinte, num modo excelente de modificar a sociedade. Para Guerra (2002), viver uma experiência democrática possibilita não apenas que os indivíduos a possam reproduzir noutros contextos, mas também que os tornarão críticos para descobrir e denunciar as ciladas que a tornam inviável, e comprometidos para exigir as condições que a tornam possível. A participação não é um direito, mas um dever e, nesse sentido, defendemos que importa mais aprender na cidadania do que para a cidadania. Mas, para que a escola seja uma versão da participação democrática e inicie os jovens na sua prática, deve inverter toda a sua ação, utilizando a autonomia que a atual legislação lhe concede, sendo mais intervintiva na educação dos indivíduos para os deveres que a vida cívica democrática comporta. Assim, na perspectiva de uma conceção mais ampla de cidadania, que temos vindo a defender, o cívismo não consiste numa qualidade extrínseca ao indivíduo, mas constitui o próprio processo de amadurecimento da identidade cívica que se chega ou não a atingir. Por conseguinte, o seu exercício constitui uma oportunidade única de desenvolvimento sociomoral e de realização pessoal. É nesta perspectiva que a escola se deve configurar como um espaço pedagógico promotor de educação para o exercício de uma cidadania democrática já no momento presente. Estamos conscientes, no entanto, de que a educação para a democracia, de difícil realização, não dispensará também, certamente, “a democracia para a/na educação” (Lima, 1998, p. 466).

No nosso entender, e apesar de alguns constrangimentos do regime jurídico de autonomia das escolas relativamente aos alunos do 3º ciclo, torna-se imprescindível promover uma participação informal mais efetiva no âmbito das possibilidades previstas no mesmo diploma, pelo que as escolas terão que ser criativas no sentido de encontrar outras formas de participação e envolvimento dos jovens, no sen-

tido de uma maior responsabilização em termos de objetivos comuns, apostando no intensificar das relações pessoais e numa dimensão mais humana dos espaços, promovendo oportunidades de assembleias, momentos de debate para discussão de matérias da vida da escola e de responsabilização do exercício dos cargos de representatividade. Mas, como refere Perrenoud (2002), esta questão coloca um primeiro obstáculo: se a maioria das associações ou instituições democráticas exige que os seus membros possuam um mínimo de cultura prévia relativa ao seu funcionamento, como será possível implementar um funcionamento democrático com crianças e adolescentes que não partilham esta herança mínima? Como fazer com que os jovens aprendam a fazer o que não sabem fazer, fazendo-o? Esta contradição lógica tem, de acordo com Perrenoud (2002), uma resposta pedagógica, a qual, apesar de tudo, exige uma gestão muito subtil do apoio ou do não apoio das aprendizagens. No entanto, para o mesmo autor, “todos sabemos que, partindo do facto de que não se sabe ler, é a ler que se aprende a ler” (p. 46), e o método resulta

[...] porque estes primeiros passos (é assim que se aprende a andar!) são acompanhados por um adulto que, a fim de que a ação seja possível, guia e compensa as lacunas provisórias de quem aprende e retira-se à medida que a sua assistência se torna supérflua. (p. 46)

Consideramos que é desse modo que a aprendizagem da democracia, por parte dos jovens, deve ser encarada. O risco de as escolas continuarem distanciadas deste princípio, como até aqui, na sua grande maioria, consiste na transformação de todo o processo de autonomia num processo meramente formal, do qual resultará uma comunidade educativa, exclusivamente nominal, com reflexos sérios na formação integral dos jovens e no futuro exercício da sua cidadania democrática.

O problema da participação não reside unicamente na necessária criação de estruturas participativas, mas sobretudo na formação e na sensibilização dos respectivos atores dessa participação, ou seja, na aposta de uma educação para e pela participação.

Referências bibliográficas

APPLE, M.; BEANE, J. *Escolas democráticas*. Porto: Porto, 2000.

BRANCO, L. *A escola, comunidade educativa e a formação dos novos cidadãos*. Lisboa: Instituto Piaget, 2007.

CAMPS, V. *El malestar de la vida pública*. Barcelona: Grijalbo, 1996.

DEWEY, J. *Democracia e educação*. Tradução Susana Guimarães. Lisboa: Didáctica, 2007.

GÂMBOA, R. *Educação ética e democracia: a reconstrução da modernidade em John Dewey*. Lisboa: Asa, 2004.

GUERRA, M. *Os desafios da participação: desenvolver a democracia na Escola*. Tradução Maria Palmira Carlos Alves. Porto: Porto Editora, 2002.

LIMA, L. *A escola como organização e a participação na organização escolar: um estudo da escola secundária em Portugal (1974-1988)*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 1998.

MAYORDOMO, A. *El aprendizaje cívico*. Barcelona: Ariel, 1998.

PERRENOUD, P. *A escola e a aprendizagem da democracia*. Tradução Luís Cabral. Lisboa: Asa, 2002.

FORMOSINHO, J. et al. *Comunidades educativas: novos desafios à educação básica*. Braga: Livraria Minho, 1999.

TOURAIN, A. *O que é a democracia?* Tradução Fernando Tomaz. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

VALA, J.; CABRAL, M.; RAMOS, A. *Atitudes sociais dos portugueses: valores sociais: mudanças e contrastes em Portugal e na Europa*. Lisboa: ICS, 2003.

VALA, J.; TORRES, A. *Atitudes sociais dos portugueses: contextos e atitudes sociais na Europa*. Lisboa: ICS, 2006.

Legislação

PORUGAL. Decreto-lei nº. 115-A/98, de 4 de maio de 1998, alterado pela lei nº. 24/99, de 22 de abril. Estabelece o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de ensino da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. *Diário da República de Portugal*, 1ª série- A, nº. 102, 4 de maio.

PORUGAL. Decreto-lei nº. 75/2008, de 22 de abril de 2008. Estabelece o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. *Diário da República de Portugal*, 1ª série, nº 79, 22 de abril.

Recebido em 07.12.09

Aprovado em 08.06.10

Ana Paula Pedro é docente e coordenadora do mestrado em Formação Pessoal e Social da Universidade de Aveiro – Portugal. É autora de diversos artigos nacionais e internacionais. Tem coordenado vários projetos europeus e integra o Projeto Internacional Representações Sociais do Trabalho Docente (Portugal, Brasil, Argentina). E-mail: Ana.pedro@ua.pt

Caridade Maria A. Lima dos S. Pereira é professora do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário – Aveiro (Portugal). É licenciada em Biologia e Geologia. Possui especialização em Orientação Educativa e mestrado em Ciências da Educação. E-mail: caridadepereira18@gmail.com.