

Cidadania e participação dos alunos nos contextos escolares

Sílvia Maria Rodrigues da Cruz Parreiral

Escola Superior de Educação - Instituto Politécnico de Coimbra

Resumo

Sabe-se que a prática de experiências democráticas escolares desenvolve nos alunos uma maior consciência e atitudes cívicas. Os planos curriculares e os projectos educativos de escola apresentam hoje mais áreas de formação cívica e de cidadania mas, serão as escolas verdadeiros contextos facilitadores de vida democrática? Terão as escolas, uma verdadeira e naturalizada cultura de cidadania? E, por sua vez, os professores, estarão preparados, conscientes e “autorizados” a prepararem os seus alunos para serem sujeitos comprometidos em todos os contextos escolares?

Entrevistas feitas a professores e alunos do 2º e 3º ciclos do ensino básico relatam uma dupla e divergente opinião mas com a comum certeza quanto à relevante e necessária presença dos alunos nos organismos de decisão da escola.

Palavras-chave

Experiência escolar, Participação, Cidadania participativa dos alunos, Percepções e práticas docentes

Abstract

It is well known that democratic experiences in school develop students' conscience and civic attitude. Today, curricula and educational school projects have a wider component of civic and citizenship training, but are schools truly facilitating a more democratic way of living? Do schools have a true established culture of citizenship? Are teachers ready, aware and “empowered” to prepare their students to become committed citizens in all school contexts?

Interviews with 2nd and 3rd cycle basic school students and teachers show different opinions, however with a common certainty as to what concerns the relevant and necessary presence of students in school decision-making bodies.

Keywords

School experience, Participation, Students' participative citizenship, Perceptions and teaching practices

Introdução

«(as exigências da democracia) não se mantêm a um nível puramente teórico, antes, se traduzem nas estruturas e nas normas mas, sobretudo, encarnam nos comportamentos e nas atitudes dos protagonistas»

Guerra (2002, p.30)

A pensar na relevância que a experiência social tem vindo a assumir no conhecimento da vida das pessoas, enquanto acção social e enquanto subjectividade, procuraremos aqui relevar o papel da escola, enquanto espaço e tempo facilitadores de uma autoconstrução de si enquanto indivíduos comprometidos e participativos nos diferentes contextos escolares.

Na verdade, é premente que a escola não mais “fabrique” actores enquanto produtos do funcionamento de regras intrínsecas à instituição mas que, através das suas práticas, desenvolvam a capacidade de dominar as suas experiências escolares sucessivas. Porque, no ver de alguns autores (Dubet, 1994; Dubet & Martuccelli, 1996), esta dimensão subjectiva do sistema escolar, tendo-se perdido pelo modelo técnico-científico de racionalidade instrumental que afastou o aluno da sua condição de sujeito de si e da avaliação, torna-se fundamental para a participação colectiva e responsável do aluno nos espaços escolares.

E, considerando as várias funções da educação em geral, e especificamente da educação escolar (desenvolvimento de competências, capacidade crítica, autonomia, empoderamento, etc), verificamos, à semelhança de outros autores (Galston, 2004; Haste, 2004; Biesta, & Lawy, 2006), a relação que esses objectivos educativos têm com o envolvimento político e o exercício da cidadania democrática por parte dos alunos.

Neste contexto, a escola, providenciando oportunidades de desempenho de papéis e de construção de relações formais e informais de vária ordem, deve pressupor o fomento de experiências participativas essenciais para o desenvolvimento de uma consciência e de uma atitude cívicas. Para tal, e para o cumprimento de tais desígnios, todos os intervenientes, inclusivamente os alunos, devem ser responsabilizados preconizando e incentivando uma maior participação e presença, nomeadamente na tomada de decisões.

Aos professores, para além de outras funções, pela sua acção, cabe despertar, promover e incentivar nos alunos a necessidade e a vontade de se envolverem em práticas de cultura cívica, num quadro de participação formal e informal, levando-nos a questionar até que ponto estão, eles (os professores), preparados e munidos de meios

e estratégias adequadas para responderem a esse novo requisito que é a educação de cidadãos reflexivos e participativos social, política e culturalmente.

E, para que tais exigências da democracia no âmbito escolar sejam devidamente operacionalizadas deve-se apostar naquilo que realmente importa, isto é, na preparação dos jovens para “abandonarem o papel passivo de consumidores do conhecimento e a assumirem o papel activo de construtores de significados” (Apple & Beane, 2000, p. 41). Nesse sentido, por um lado, espera-se que as escolas sejam contextos facilitadores de uma vivência democrática, possibilitando aos alunos oportunidades de participação nos mais variados espaços e momentos (quer formais como informais) onde a sua presença possa garantir a concretização do que está preconizado pela Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 (cf. Artigos 2º e 7º). Por outro lado, que cada escola expresse a sua autonomia, valorizando a sua identidade específica, através dos Projectos Educativos e Projectos Curriculares, enquanto concretização da liberdade de ensinar e aprender e da própria democracia participativa.

Neste artigo, partindo do pressuposto de que a escola actual continua a formar cidadãos com um perfil passivo, através da análise de conteúdo de entrevistas realizadas a professores e alunos do 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico, pretendemos tomar conhecimento, por um lado, das percepções que os primeiros revelam ter relativamente ao exercício da cidadania e participação dos alunos nos contextos escolares e, por outro lado, das reais potencialidades destes no exercício de uma cidadania activa e participada.

Além disso, e porque a actual legislação do sistema educativo prevê a conversão da escola numa comunidade educativa, consagrando a participação de todos os seus membros na tomada de decisões e acções relacionadas com a vida da mesma, também questionamos até que ponto esse novo modelo de escola, concretizado por uma maior intervenção estratégica por parte dos professores, promove experiências de vivência democrática nos seus alunos. Porque, para que a democracia seja algo mais do que um conjunto de procedimentos formais, para que se concretize numa autêntica cultura cívica, cujos valores democráticos se naturalizam nas práticas quotidianas, é necessário nutri-la de forma permanente através da educação.

1. Escola e experiências de cidadania participativa

Na tentativa de melhor percebermos a acção educativa que desempenha a escola temos, segundo Dubet & Martuccelli (1996), de centrar a nossa atenção nas experiências escolares e na forma como os indivíduos se envolvem, compondo e articulando as diversas dimensões do sistema, com as quais constroem as suas próprias experiências e se constituem a si mesmos. No entanto, esta é uma tarefa que não se prende apenas

com os alunos mas, possivelmente, com todos os envolvidos no processo educativo nomeadamente os professores de quem se espera, pela formação, profissionalismo e humanismo, que se mostrem sempre atentos e capazes de fomentar uma cada vez mais comprometida participação dos seus alunos. Estes, por sua vez, crescem numa multiplicidade de dimensões muitas delas incontroladas pelo sistema escolar, mas sempre segundo lógicas de acção que giram à volta de um princípio de integração, que lhes é imposto levando a que a sua experiência escolar se forme em torno de uma tensão entre, por um lado, uma lógica de subjectivação adolescente e, por outro lado, um conformismo escolar e familiar traduzido, muitas vezes, num descontentamento que se reflecte na não aceitação das expectativas dos adultos.

Assim, num registo de exaltação de uma certa informalidade verifica-se a necessidade de promover uma atitude mais participativa recorrendo a outro tipo de situações mais informais, tais como, a criação de espaços, locais, actividades e órgãos intermédios que permitam um maior envolvimento dos jovens na tomada de decisões da vida da escola apelando, à criatividade de cada escola na lógica da autonomia definida no seu regulamento interno (segundo Decreto Lei 115-A/98, art.º41, nº2).

Deste modo, tanto na sala de aula como em todos os outros espaços e momentos mais informais - onde a intencionalidade educativa e formativa pode não estar em primeiro plano mas que complementa a acção educativa formalmente estruturada -, e extrapolando para todos os contextos sociais onde, ao longo do tempo, se vai formando o seu percurso de vida enquanto cidadãos comprometidos, vão construindo uma democracia mais real porque tornada natural nas suas quotidianas práticas em sociedade.

E, se, actualmente, se vive num clima de exaltação da vida privada acompanhada de uma grande indiferença relativamente à vida pública e ao compromisso com o colectivo, tal tem implicações ao nível do papel socializador das instituições tradicionais, nomeadamente da família, comprometendo os processos de socialização e de integração, bem como a própria participação na vida política. Daqui, ressaltamos a importância em reencontrar o papel criador e produtor do sujeito, superando o seu papel passivo assumindo, também, um papel activo capaz de controlar o meio que o rodeia mediante o exercício consciente da sua liberdade e responsabilidade. Sentimento profundamente ético que Touraine (1996, p. 185) associa à democracia e que 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”.

2. Da sujeição passiva às práticas de *ensujeitamento* dos alunos

Na escola, a relação estratégica que os alunos estabelecem com a organização escolar traduz-se, como sublinha Perrenoud (1995), pela sua capacidade de utilizar as regras e, ao mesmo tempo, de agir sobre elas, construindo diferentes tipos de estratégias, com graus variáveis de eficácia, com a finalidade de “proteger os seus interesses, a sua tranquilidade e a sua liberdade, contra as exigências dos adultos e, em particular, dos professores” (p.100). Segundo este autor, se, por um lado, o comportamento dos alunos, na escola, é susceptível de ser analisado a partir do modelo de “actor social”, por outro lado, e percebendo que a escola, constitui um meio de vida onde o aluno aprende a ser social, adquirindo e desenvolvendo um conjunto de competências susceptíveis de mais tarde, enquanto adultos, serem transferidas para outros tipos de organizações sociais de que irão fazer parte (empresas, organizações sindicais, partidos políticos), devemos procurar perceber de que forma a escola atribui tempos e espaços para que os alunos experienciem, desde logo, o que é a vida em sociedade.

Nas palavras de Dubet (1994, p.58) “a experiência social é a actividade pela qual cada um de nós constrói uma acção cujo sentido e coerência não são mais dados por um sistema homogéneo e por valores únicos”. Assim, redescobre-se um indivíduo cada vez mais autónomo na reivindicação da liberdade de ser o dono de si e dos seus projectos, mas também cada vez mais capaz de evitar viver em tensões e conflitos. E, descobre-se uma outra ideia de sociedade caracterizada pela justaposição de elementos heterogéneos, pela separação das esferas económicas e culturais, proporcionando o aparecimento da subjectividade no seu quotidiano.

Deste modo, reconhecemos que a experiência social, como maneira de perceber o mundo, é “uma construção inacabada de sentido” que permite construir-se através do envolvimento na acção colectiva e “construir o mundo social” através de uma combinação de lógicas diferentes, porque cada indivíduo é diferente.

Por sua vez, a experiência escolar definida por Dubet & Martuccelli (1996, p. 62) “como a maneira de os actores, individuais ou colectivos, combinarem as diversas lógicas de acção que estruturam o mundo escolar”, tem uma dupla natureza. Por um lado, é constituída por cada indivíduo que *constrói* uma identidade, uma coerência e um sentido, num conjunto social que não possui *a priori* mas cujo *processus* de socialização e formação é fundamental na construção da sua experiência de aluno (passando pelos vários níveis de ensino que têm de frequentar). Por outro lado, as lógicas de acção que se combinam na experiência não pertencem, no entanto, aos indivíduos, elas correspondem aos elementos do sistema escolar que são *impostos* aos actores enquanto desafios que eles não escolhem. Tais lógicas de acção correspondem às várias funções¹ que socialmente

são atribuídas à escola e que são a operacionalização daquilo que podemos entender como missão a cumprir daquela instituição, na qual se continua a depositar a esperança de um futuro com certezas.

Nesta linha, Canário (2008) problematizando o futuro da escola refere que esta terá de desenvolver e aprofundar o gosto pelo saber como forma de intervenção na sociedade e deve constituir-se como um espaço onde a política e a democracia sejam vivenciadas de forma a criar uma espécie de cidadania plena. O mesmo autor, refere ainda que, dado que a realidade escolar é de difícil transformação e, uma vez que, muitas aprendizagens significativas são hoje feitas fora do contexto escolar, importa que a escola chame a si novas práticas conducentes à criação de espaços que fomentem o prazer da aprendizagem e que se coadune com um projecto de sociedade verdadeiramente democrática. E, professores, alunos e todos os outros intervenientes devem concorrer para esse projecto comum.

Assim, salientando o fundamental papel que é esperado os professores desempenharem, no sentido de que a acção dos alunos não seja meramente passiva e de sujeição a tudo o que lhes é permitido pela escola, mas que se torne cada vez mais activa e de maior *ensujeitamento*, promovendo a sua própria condição de sujeitos; os alunos, tendo opinião e perspectiva crítica relativamente às suas próprias experiências escolares democráticas tornam-se, também eles, e cada vez mais, propulsores de uma cultura de cidadania querendo e valorizando a sua presença em espaços e contextos onde tal lhes seja possível (permitido), passando a zelar pelos seus direitos e não sendo tolerantes com injustiças, exercendo e usufruindo o direito à palavra e reflectindo cada vez mais sobre o mundo diário em que vivem e intervêm.

Embora sejam uma realidade, os planos curriculares e os projectos educativos de escola contemplem cada vez mais áreas de formação cívica e de cidadania, no entanto, e volvido um quarto de século após a Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986, continua a verificar-se uma certa descoincidência entre o designado novo modelo formativo de alunos, e de docentes, e a prática do quotidiano escolar caracterizada por uma quase total ausência dos alunos nos órgãos de administração, planificação, orientação e funcionamento dificultando-lhes o acto de se fazerem ouvir relativamente ao seu potencial contributo para a implementação de mudanças positivas.

Na verdade, a partir da análise dos discursos dos alunos, das entrevistas que realizámos, verificámos que a actual estrutura escolar tem, ainda, um certo caminho a percorrer no sentido de reconhecer e fomentar o envolvimento significativo dos alunos enquanto actores emergentes de intervenção social, política e cultural.

3. O estudo: breve descrição

O estudo que aqui se apresenta, sendo parte de uma pesquisa mais alargada e que se encontra ainda a decorrer, situa a sua metodologia na investigação qualitativa crítica. Este é um género de pesquisa que inclui todas as formas de investigação que procuram preservar a forma e o conteúdo do comportamento humano analisando-o sem o submeter a fórmulas matemáticas ou a outro tipo de transformações formais (Lindlof, 1995).

Tal tipo de pesquisa pressupõe uma postura diferenciada implicando, entre outros aspectos, que o investigador tenha um planeamento global que lhe permita adaptar-se a cada novo estímulo do meio e que tenha particular atenção aos momentos em que deve observar, em que deve ouvir e em que deve agir (Lindlof, 1995).

Assim, partindo do pressuposto de que cada aluno tem uma história pessoal enquanto sujeito activo e, considerando os comportamentos e atitudes dos alunos, nomeadamente o comprometimento, a responsabilidade e a autonomia, relativamente à escola, à sua relação com o saber escolar e com os outros (pares e adultos), na nossa pesquisa, tal como a investigação qualitativa sugere, optámos por formular algumas questões gerais e flexíveis, permitindo-nos, assim, evitar possíveis enviesamentos e eventual perda de aspectos importantes das várias situações consideradas relevantes (Carspecken, 1996).

Entre tais questões referimos as seguintes: 1) O que pensam e sentem os alunos relativamente à sua ausência em determinados espaços escolares? 2) Como reagem os alunos a determinadas decisões tomadas pelos órgãos dirigentes da escola? 3) Na perspectiva dos professores como actuam os alunos de modo a alcançarem mais oportunidades de participação (formal e informal) na escola?

Para responder a tais questões analisaram-se várias entrevistas realizadas a grupos de alunos com idades compreendidas entre os 10 e os 19 anos de idade, de uma escola do 2º e 3º ciclos do ensino básico do distrito de Coimbra bem como entrevistas realizadas a professores a leccionarem nessa mesma escola há, pelo menos, 10 anos.

4. A voz e participação dos alunos

Considerando que a educação escolar precisa mostrar ao aluno o que ele ainda não viu, expandindo o seu mundo, tornando-se mais rico internamente, e na sua acção nos diferentes contextos escolares, os alunos, quando questionados sobre a sua participação na tomada de decisões relativas a si enquanto sujeitos pertencentes à instituição, de modo geral, mostram-se descontentes. Mas, um descontentamento resignado a uma certa impotência para alterar tal situação.

“ Normalmente as decisões partem do Conselho Executivo e são postas em prática sem nos perguntarem nada. Mas ... sempre foi assim...” (Aluno, 8º ano)

“ É assim, nós respeitamos e temos de cumprir mas ... há aqui pessoas que não nos respeita, e até temos a nossa opinião.” (Aluno do 9º ano)

Além disso, pudemos aferir alguma tomada de consciência de que podiam ter mais iniciativa, propondo e sugerindo possíveis formas e oportunidades de participação tanto em espaços formais como informais da escola.

“ Quando podemos contribuir com as nossas opiniões é positivo para nós e para a escola ... porque ... se reclamamos é porque alguma coisa, normalmente, está mal. Se a escola mudar e melhorar isso acaba por valorizar a escola. ... e assim não andamos cá contrariados.” (Aluna do 8º ano)

“ Às vezes até costumamos pedir ao Executivo ... por exemplo, chegámos a fazer um jornal da escola, um de parede e outro em papel para vender aos familiares e amigos” (Aluno 8º ano)

E, uma constatação importante é que os alunos sentem que a escola é deles e para eles, pelo que também se mostram seguros de que devem sempre fazer algo mais para que aquele espaço e tempo escolares se tornem, então, mais significativos, para si, para as suas famílias e, de modo geral, para a sua comunidade.

“ ..., mas acho que a escola também tem de ser um espaço nosso, acima de tudo porque quem vai estar mais tempo na escola e quem vai viver mais para a escola, são os alunos. Se a escola não for uma segunda casa para os alunos não vale a pena.” (Aluno, 8º ano)

Generalizado sentimento de pertença que os alunos entrevistados demonstraram ter mas que, na prática, não se parece concretizar para além do espaço e do tempo de aula.

5. Percepções e práticas dos docentes

Também questionámos os professores sobre as capacidades dos seus alunos no exercício da cidadania, especificamente no que respeita à sua participação activa e empenhada nos momentos e espaços que lhes são reservados para tal. E, segundo eles, essa é uma necessidade e uma boa medida que, aliás, se encontra formalmente consagrada² nos Conselhos de Turma, pela figura do Delegado e Sub-delegado de turma,

na Assembleia de Delegados de Turma e Assembleia de Alunos, em termos definidos no regulamento interno da escola (segundo o Decreto Lei 115-A/97, artº41, nº2).

“ ... isso é extremamente importante, aí dá-lhes de facto mais consciência, de que eles também estão a construir o ambiente onde estão a trabalhar, fazem parte dessa construção e, portanto, eu penso que sim, penso que é importante para eles se houvesse mais participação. Embora, de forma geral, nesta escola, os alunos participam nas actividades que também são propostas.” (Professor M M)

No entanto, em termos práticos, e pelo que nos foi possível aferir, esta participação “nas actividades que também lhes são propostas” resume-se a situações pontuais relacionadas com os conteúdos programáticos de algumas disciplinas (nomeadamente a Formação Cívica e a Área de Projecto) que, na maior parte das vezes, acabam por não ter o impacto na comunidade educativa, que seria de esperar. O que, e na perspectiva de alguns docentes, pode dever-se, muitas vezes, ao facto de serem actividades propostas (impostas) sem a devida e necessária negociação por parte dos alunos.

“ Está a decorrer um concurso de fotografia, que até têm um prémio, mas que até hoje ainda ninguém aderiu, e até é uma coisa que eles gostam, porque andam por aí a fotografar com os telemóveis e tal ... mas, depois, quando se lhes pede para participarem numa actividade, não ... parece que é pedido é logo negado”. (Professora A P)

Além disso, tal também se pode explicar pela falta de iniciativa que, de modo geral, caracteriza esses mesmos alunos.

“ ... tenho um exemplo, perguntei-lhes se queriam fazer uma campanha, a nível de escola, que fosse tratada como formação cívica. E até final do 1º período não apresentaram iniciativa nenhuma. Então perguntei-lhes “e que tal a recolha de tampas de plástico?” E eles disseram: “Sim, sim”. E gostaram da ideia mas, no final pergunto: “Quem é que está a recolher as tampas?” Ninguém.” (Professora A P)

Por outro lado, os professores também descrevem os alunos como sendo demasiado infantis e sem maturidade suficiente para terem uma participação mais activa em espaços que, até então, não lhes têm sido disponibilizados.

“ (...) Os alunos do 2º ciclo não têm essa capacidade, vêm nitidamente ainda

muito infantis, extremamente infantis, não têm capacidade crítica nenhuma” (Professora L D)

“ (...) e aqui isso é muito complicado porque eu acho que eles são muito irresponsáveis. (...) até é nomeada, com eleição e tudo, uma comissão de finalistas e, na verdade, se não houver sempre dois professores que são nomeados para os acompanhar, isto é caótico.(...)” (Professora I P)

“ (...) Leva-me a pensar que a autonomia (dos alunos) é muito reduzida e a responsabilização também é, porque quando se pede coisas para trabalhos autónomos raros são os alunos que os trazem feitos” (Professora T C-R)

O que, aliás, se traduz numa grande debilidade e falta de consistência com que se reveste a participação dos alunos em alguns órgãos e cargos de mera formalidade, como por exemplo o caso do Delegado de Turma e da própria Associação de Estudantes³. Que, por sua vez, nos confirma a ideia prévia de que os alunos não têm, em si mesmos, desenvolvida uma tradição de participação democrática, mesmo quando a lei lhes permite (cf. Art.º 14º da Lei nº 39/2010 de 2 de Setembro).

“ Acabavam por ser os bons alunos, geralmente os outros nem para isso estão prontos” (Professor A G)

“ Eles só por si dizem logo que não estão interessados, eles próprios não gostam de participar. (...) E quando são solicitados para desempenharem alguma actividade, para participarem a maior parte recusa-se. (...). (Professora F V)

Situação que se deve, e muito, ao facto de a escola não reconhecer, ainda, a relevância de uma maior participação activa e efectiva dos alunos, nos vários contextos onde são, de facto, peça fundamental da engrenagem do sistema escolar.

“ E aí, a escola falha muito porque também não está preparada para corresponder às necessidades dos alunos. Daí eles também se desmotivarem um pouco.” (Professora F V)

“ Mas a escola tem uma forma de estar em que nunca criou ... nunca lhes deu essa ... digamos oportunidade (...) não há nenhuma estrutura a nível da escola onde os alunos se possam envolver na vida da escola, de forma mais activa ...” (Professora D)

No entanto, não apenas identificamos um novo modelo de prática docente definido por uma maior atenção e atribuição de sentido de pertença a todos quantos compõem a comunidade escolar⁴, mas também um modelo de prática discente onde os alunos são, de modo geral, cada vez mais entendidos como elementos fundamentais para uma dinâmica de escola bem sucedida.

“ É importante eles (alunos) sentirem que têm alguma coisa para dar, há muitos miúdos que têm um sentido de responsabilidade muito grande já, neste momento e, lá está, a escola tem de desenvolver esse sentido de responsabilidade, esse sentimento de responsabilidade, e há muitas formas de os poder colocar como colaboradores. (...) eles são também peças da organização da dinâmica da escola.” (Professor J F)

“ Eles são muitos e não podemos esquecer-los, eles coabitam este espaço connosco e eles também devem ser chamados a avaliar e a dar sugestões. Atendendo à idade deles há sugestões que são impraticáveis, mas deve haver duas ou três que até podem ter algum sentido e ter algum interesse pensar sobre elas. Às vezes, eles sentem que estão aqui e a escola serve para eles mais como indicando-lhes as carteiras e pouco mais.” (Professor J F)

Por outro lado, os professores, por sua vez, conscientes de que podiam fazer mais e melhor no que respeita a uma acção educativa de maior participação em contextos informais de formação em geral e também para a promoção da democracia cívica, reconhecem-se institucionalmente limitados.

“ A pessoa até sente que podia fazer melhor, mas não tem como. Não tem condições. Por exemplo, uma pessoa quer criar um clube, mas não tem salas, não tem espaço físico ... e criar um clube, sei lá, a nível da história que se propõe trazer vídeos, trazer coisas de casa, ... mas não tem como, inclusivamente os horários dos alunos não lhes permitem participar. Então, o que se pretende com este ensino?” (Professora L D)

Sendo a participação o princípio básico da democracia, este não é “um direito mas um dever onde todos os 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” (Guerra, 2002, p. 67). Assim, propomos que as escolas devem fomentar sempre uma atitude mais participativa recorrendo a outro tipo de situações

mais informais, nomeadamente, a criação de espaços, de locais, de actividades e órgãos intermédios que promovam um maior envolvimento dos jovens na tomada de decisões de vida da escola. Só assim, e nas palavras de Canário (2008, p. 80) “a escola poderá assumir-se, para todos, como um lugar de hospitalidade” onde o processo de alunização das crianças e jovens dê lugar a um processo de transformação dos alunos em pessoas.

Concluindo ...

O confronto destas duas perspectivas levam-nos a reconhecer uma dupla e divergente opinião mas comum quanto a uma relevante e fundamental presença e participação dos alunos nos organismos de decisão da escola.

Tal constatação é concordante com o que a literatura também nos tem vindo a mostrar, nomeadamente no que respeita ao facto de a um maior envolvimento dos alunos com a escola corresponder percepções positivas por parte destes relativamente às actividades escolares e de aprendizagem que lhes são propostas na escola, tanto formais como informais (Furlong et al, 2003; Jimerson, Campos, & Grief, 2003; Covell, 2010).

Por sua vez, a escola deve ser, em si mesma, uma comunidade democrática, devendo, por conseguinte, transforma-se num modo excelente de modificar a sociedade. Viver uma experiência democrática possibilita não apenas que os indivíduos a possam reproduzir noutros contextos, mas também os tornará críticos para descobrir e denunciar as ciladas que a tornam inviável e comprometidos para exigir as condições que a tornam possível (Guerra, 2002). A participação não é um direito mas um dever e, neste sentido, à semelhança de Pereira & Pedro (2009, p. 161) defendemos que importa mais aprender “na cidadania” do que “para a cidadania”.

Nesta linha, e à semelhança de Gâmboia (2004, p. 42), podemos considerar que “a educação não é a preparação para a vida é a própria vida” pois, tal “como os fins da vida se identificam com o processo que a serve (viver), a educação realiza-se realizando-se”. Assim, a educação em geral e, especificamente, a educação escolar, deve ser, cada vez mais, entendida como potenciadora de uma cultura cívica, ancorada no fomento de uma educação pelas práticas quotidianas de cidadania em vez de uma educação para a cidadania activa e responsável.

Bibliografia

- Apple, M., & Beane, J. (2000). *Escolas democráticas*. Porto: Porto Editora.
- Barroso, J. (2004). Cultura, cultura escolar, cultura de escola. In A. F. Ferreira (Orgs.), *Escolas, culturas e identidades, Comunicações do III Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação*, Vol. 2, (pp. 103 -112). Coimbra: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação,
- Biesta, G., & Lawy, R. (2006). From teaching citizenship to learning democracy: overcoming individualism in research, policy and practice. *Cambridge Journal of Education*, 36(1), 63 - 79.
- Canário, R. (2008). A escola: das “promessas” às “incertezas”, *Educação Unisinos*, 12(2), 73 - 81. Consultado em Março 2011, <http://sossirb.jigsy.com/files/documents/Rui%20Can%C3%A1rio.pdf>.
- Carspecken, P. (1996). *Critical ethnography in education research: a theoretical and practical guide*. London: Routledge.
- Covell, K. (2010). School engagement and rights-respecting schools. *Cambridge Journal of Education*, 40(1), 39 - 51.
- Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris: Seuil.
- Dubet, F., & Martuccelli, D. (1996) *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris: Seuil.
- Ferreira, J., & Estêvão, C. (2003). *A construção de uma escola cidadã*. Braga: Externato Infante D. Henrique.
- Furlong, M., Whipple, A., St. Jean, G. Simental, J., Soliz, A., & Punthuna, S. (2003). Multiple contexts of school engagement: moving toward a unifying framework for educational research and practice. *The California School Psychologist*, 8, 99 - 113.
- Galston, W. (2004). Civic education and political participation. *Political Science and Politics*, 37, 263 - 266.
- Gâmbôa, R. (2004). *Educação ética e democracia. A reconstrução da modernidade em John Dewey*. Lisboa: ASA.
- Guerra, M. (2002). *Os desafios da participação – desenvolver a democracia na escola*. Porto: Porto Editora.
- Haste, H. (2004). Constructing the citizen. *Political Psychology*. 25(3), 413 - 439.
- Jimerson, S., Campos, E., & Grief, J. (2003). Toward an understanding of definitions and measures of school engagement and related terms. *The California School Psychologist*, 8, 7 – 27.

- Lindlof, T. (1995). *Qualitative communication research methods*. London: Sage.
- Lobrot, M. (1995). *Para que serve a escola?* Lisboa: Terramar.
- Pereira, C., Cardoso, M. Rocha, F. & Pedro, A. (2009). *Escola, democracia e participação dos alunos do 3º ciclo*, Actas do I Encontro de Sociologia da Educação Contextos Educativos na Sociedade Contemporânea, Vol.1 (pp. 156-162). Lisboa, Edição da Secção de Sociologia da Educação da Associação Portuguesa de Sociologia, Publicação electrónica disponível em <http://www.aps.pt/cms/imagens/ficheiros/FCH4b11c4088da30.pdf>
- Perrenoud, Ph. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.
- Touraine, A. (1996). *O que é a democracia?* Lisboa: Instituto Piaget.

Legislação citada

- Lei de Bases do Sistema Educativo - Lei 46/86 de 14 de Outubro, alterada pela Lei nº 115/97, de 19 de Setembro, pela Lei nº 49/2005, de 31 de Agosto e pela Lei nº 85/2009 de 27 de Agosto.
- Decreto Lei 115-A/98 de 4 de Maio, alterado pela Lei nº 24/89 de 22 de Abril (Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de ensino da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário).
- Lei nº 30/2002, de 20 de Dezembro, alterada pela Lei nº 3/2008 de 18 de Janeiro e pela Lei nº 39/2010 de 2 de Setembro (Aprova o Estatuto do aluno do Ensino Básico e Secundário).

Notas

- 1 Lobrot (1995) pesquisou em textos saídos do sistema oficial francês, publicados desde a instituição da obrigação escolar em 1881 e, tendo em conta as várias correntes de opinião, considerou serem cinco as grandes funções da educação escolar, a saber: 1) cultura geral; 2) aquisição de automatismos elementares; 3) preparação para a vida activa; 4) formação profissional e 5) desenvolvimento pessoal e social.
- 2 Segundo o Artº 14º da Lei nº39/2010 de 2 de Setembro, enquanto 2ª alteração ao Estatuto do Aluno dos Ensinos Básico e Secundário, este aprovado pela Lei nº30/2002, de 20 de Dezembro, e alterado pela Lei nº 3/2008, de 18 de Janeiro.
- 3 A qual, nos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico tem menor, ou mesmo nula, concretização, contrariamente ao Ensino Secundário, que, por sua vez, também se mantém com generalizada fraca presença em termos participativos nos órgãos de gestão e de organização e com pouca visibilidade em termos de acção estudantil.
- 4 Nomeadamente os alunos e suas famílias mas também todos os funcionários e administradores que, com o seu exemplo prático de empenho e zelo no desempenho das suas funções e responsabilidades, educam profissional, social e civicamente.

Correspondência

Sílvia Maria Rodrigues da Cruz Parreiral

Escola Superior de Educação

Praça Heróis do Ultramar

3030-329 Coimbra

scruzp@esec.pt

