

ESCOLA, CIDADANIA E FORMAÇÃO DE SUJEITOS ÉTICOS OS DESAFIOS DA PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS

Caridade Maria dos Santos Pereira*
Ana Paula Pedro*

RESUMO: Este texto propõe uma reflexão sobre formação ética dos jovens e cidadania, numa perspectiva relacionada com a participação nas diferentes decisões da vida da escola. Neste sentido, e considerando a participação dos alunos na escola como eixo fundamental para o seu desenvolvimento integral, importa identificar que espaços formais e informais lhes são proporcionados na tomada de decisões da vida organizativa da escolar para compreendermos o papel da escola na promoção e capacitação dos jovens para o exercício de uma cidadania activa, bem como na formação de todas as dimensões do ser humano. Em 2009 terminámos um estudo em duas escolas públicas do Ensino Básico, de Aveiro, Portugal, 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.º 115-A/98 prever a possibilidade de cada escola, no âmbito da sua autonomia, promover e criar espaços de efectiva participação dos alunos. A análise dos instrumentos de autonomia das escolas estudadas revela que a participação dos alunos é assumida como um ideal e não como um efectivo projecto de concretização. Parece, assim, existir um défice de experiências participativas por parte dos jovens em estudo, assumindo estes, ainda, um papel passivo, situação que em nada contribui para o desenvolvimento de capacidades que possibilite uma intervenção activa e humanizadora na sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: Ética. Cidadania. Participação.

* Profª do 3º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário. Mestre em Ciências da Educação pela Universidade de Aveiro. Aveiro, Portugal.

E-mail: caridadepereira18@gmail.com

* Profª e Coordenadora de Mestrado em Formação Pessoal e Social do DCE/Universidade de Aveiro. Aveiro, Portugal.

E-mail: ana.pedro@ua.pt

Recebido em: 15/09/2009 Avaliado em: 30/09/2009

SCHOOL, CITIZENSHIP AND THE CONSTRUCTION OF ETHIC PERSONALITIES: THE DEFY OF STUDENTS' PARTICIPATION

ABSTRACT: This article intends to reflect the relationship between ethic construction, citizenship and school participation of students. Understanding that students' participation on school decisions has got an important role to their ethic construction and to promote an effective active citizenship, it's important to identify the participative experiences they have in school contexts. On May of 2009 we concluded a study on two state schools in Aveiro, Portugal. The study sample was consisted of two hundred forty students attending 8th and 9th school years distributed by fourteen classes and their corresponding class representatives. The results show that students have a low participation both formal and informally, although the 115-A/98 Act foresees the possibility of every school autonomy to promote and create an effective student's participation. An analysis over the instruments of autonomy of the schools reveals that students' partnership is seen as an ideal and not as an effective, accomplished project. Thus we must conclude that schools in general still maintain their decisions focused on teachers, being the students' role too formal, passive and ritualized. On fact, school seems being out of its purpose of education such, ethical and active citizenship construction, thereby enabling the students to act morally in the world.

KEY WORDS: Ethics. Citizenship. School participation.

1 A APRENDIZAGEM HUMANA: UM SEGUNDO NASCIMENTO

Como nos refere Savater (2006, p. 29), “nascemos humanos, mas isso não basta: temos também de chegar a sê-lo”. É claro que o termo “humano” significa uma espécie de ideal e não a referência a uma determinada classe de mamíferos parentes dos gorilas e dos chimpanzés. Contrariamente aos restantes seres vivos que nascem já sendo definitivamente o que são, os seres humanos, quando muito, nascem para a humanidade. A nossa humanidade biológica necessita de uma confirmação posterior, que será conferida através do nosso próprio esforço e da relação com os outros. É como que, um segundo nascimento, através do qual chegamos a ser plenamente humanos. Os nascimentos humanos são, de certa forma, prematuros, no entanto, contrariamente aos restantes seres vivos, permanecemos até ao fim dos nossos dias “imatuross, tateantes e falíveis mas sempre, em certo sentido, juvenis, quer dizer, abertos a novos saberes” (p. 32).

Um ser humano só adquire a sua plena humanização na relação com outro ser humano que será a sua referência: uma criança, por exemplo, passa por duas gestações, a primeira, no útero materno segundo determinismos biológicos e a segunda, na matriz social em que se cria, submetida a determinações simbólicas e a usos rituais e técnicos próprios da sua cultura. O homem só se torna homem através da aprendizagem e esta, só se faz com os outros homens, na vinculação

intersubjectiva com outras consciências. Podemos aprender muito com o que nos rodeia sem ser, para isso, necessário que alguém nos ensine directa ou indirectamente (é assim que aprendemos grande parte dos nossos conhecimentos mais funcionais) mas, em contrapartida, só podemos aprender as significações, ou seja, o que as coisas significam, no contacto intersubjectivo com os nossos semelhantes. E, por significação devemos entender a forma mental como nós, seres humanos, damos às coisas para podermos relacionar-nos uns com os outros (SAVATER, 2006). Assim, o primeiro objectivo da educação consiste em tornar-nos conscientes da realidade dos nossos semelhantes, aprendendo a ler as suas mentes, implicando tal que, acima de tudo, “lhes imputemos estados mentais como os nossos e dos quais depende a própria qualidade dos nossos” (p. 40).

Somos todos protagonistas de um mesmo conto e, como tal, ninguém é sujeito na solidão e no isolamento, pois a vida humana não é um monólogo. A educação é, então, antes de mais, “a revelação dos outros, da condição humana sob a forma de um concerto de cumplicidades irremediáveis” (p. 41). É, pois, com base nesta breve abordagem de uma filosofia elementar da educação que podemos olhar de um ponto mais elevado para todas as questões relacionadas com o acto de educar, reflectir sobre o papel da escola, olhar o presente e apontar um caminho futuro.

2 EDUCAR: DE QUE TAREFA SE TRATA?

Como já vimos, para Savater (2006), a aprendizagem por meio da comunicação com os seus semelhantes e da transmissão deliberada de critérios, técnicas, valores e recordações é um processo necessário à aquisição da plena estatura humana. O ser humano é o único ser deste planeta que não recebe a vida pronta e acabada, ou seja, não basta nascer para se ser humano, é também necessário aprender. A genética predispõe-nos a que nos tornemos humanos, mas é com a educação e a convivência social que conseguimos, efectivamente, sê-lo. A educação implica um processo amplo de transformação e de desenvolvimento do ser humano, mobilizando todas as potencialidades humanas de um ser bio-psico-social. Portanto, a construção de um ser humano pleno sugere a inclusão de dimensões éticas no seu desenvolvimento.

Mas, de que falamos, então, quando nos referimos ao termo educação? Recuando um pouco à Grécia antiga podemos, no momento tardio helenístico, atribuir-lhes a inauguração de uma distinção binária, de certo modo, ainda existente entre nós: a que separa a educação propriamente dita, por um lado, e a instrução, por outro. Cada uma destas funções era exercida por uma figura docente específica: a do pedagogo e a do mestre. O pedagogo era um escravo que pertencia ao mundo

íntimo do lar e instruía as crianças e adolescentes nos valores da cidade, formando o seu carácter e velando pelo desenvolvimento da sua integridade moral. Em contrapartida, o mestre era um colaborador exterior à família e ensinava uma série de conhecimentos instrumentais, como a leitura, a escrita e a aritmética. O pedagogo era um educador e o mestre um simples instrutor. Os gregos distinguiam a vida activa, que era a que levavam os cidadãos livres na *polis*, da vida produtiva. Como refere Savater (2006, p. 54), esta contraposição educação *versus* instrução parece, hoje, claramente obsoleta e indesejável pelo que para o autor (p. 54):

Ninguém se atreverá a sustentar, seriamente, que a autonomia cívica e ética de um cidadão possa formar-se na ignorância de tudo aquilo que é necessário à sua própria valorização profissional; e a melhor preparação técnica, desprovida do desenvolvimento básico das capacidades morais ou de uma disposição mínima de independência política, nunca potenciará a afirmação de pessoas de parte inteira mas apenas a reprodução de autómatos assalariados.

Para o autor, é mesmo impossível separar educação de instrução, uma vez que não se pode educar sem instruir e vice-versa. O que importa é, então, ensinar a aprender. Para Jaime Balmes (apud SAVATER, 2006), a arte de ensinar a aprender consiste em formar fábricas e não armazéns, embora seja evidente que essas fábricas não funcionarão no vazio se não contarem com matérias primas armazenadas a partir das quais possam elaborar novos produtos. Assim, na linha do pensamento de Savater, a educação equivale ao conjunto das actividades abertas (aquelas que são susceptíveis da aquisição de um domínio gradual e, de certo modo, infinito, sendo a aptidão para aprender a mais humana e necessária de todas elas) entre as quais, a ética e o sentido crítico de cooperação social, não são as menos dignas de nota e a instrução centrar-se-á nas capacidades fechadas (estritamente formais) básicas e imprescindíveis, mas não suficientes. Hoje, mais do que nunca, a flexibilização das actividades laborais e a inovação constante no plano das técnicas exigem uma educação aberta tanto mais do que uma instrução especializada. Na opinião de Juane Delval (apud SAVATER, 2006, p. 57):

Uma pessoa capaz de pensar, de tomar decisões, de procurar a informação relevante de que necessita, de se relacionar positivamente com os outros e de cooperar com eles, é muito mais polivalente e tem mais possibilidades de adaptação que aquela que se limita a possuir uma formação específica.

Juan Carlos Tedesco (apud SAVATER, 2006, p. 57) sustenta, igualmente, que:

A capacidade de abstracção, a criatividade, a capacidade de pensamento sistémico e de compreensão de problemas complexos, a capacidade de associação, de negociação, de concertação e de empreendimento de projectos colectivos são capacidades que podem exercer-se na vida política, na vida cultural e na actividade em geral.

Para concluir este ponto, ao falarmos de educação referimo-nos, assim, a um processo amplo, complexo, profundo e comprometido com a mobilização de todas as potencialidades humanas e, é neste sentido, que entendemos que tem que existir uma aproximação necessária entre ética e educação. A formação da personalidade é, pois, o desafio mais importante a que nos abrem as novas exigências da educação, nos dias de hoje, cabendo à escola um papel fundamental em tal tarefa.

3 EDUCAÇÃO E ÉTICA: UMA APROXIMAÇÃO NECESSÁRIA

De acordo com Baptista (2005), falar e fazer educação implica, necessariamente, pensar e agir eticamente. Na grande obra de construção humana, a educação constitui-se como uma tarefa indispensável, actuando num mundo e sobre seres marcados por diversidades incontáveis. Diante deste universo de diferenças, de complexidades e de paradoxos, a dimensão axiológica impõe-se por se tratar de uma acção de sujeitos sobre o contexto circundante e por se dar num espaço de vida de educandos e educadores. As exigências do saber pedagógico como um saber teórico-prático envolvem posturas éticas e morais, desde a clarificação das finalidades da educação até à sua postura prática como um compromisso individual e colectivo. Imbert (2002) defende a ideia de um necessário *engajamento* ético na prática educativa e, neste âmbito, estabelece uma distinção entre ética e moral. Para o autor, o *engajamento* ético difere da simples obediência às regras morais. De acordo com a perspectiva moral, a educação tem como objectivo a aquisição de hábitos virtuosos, o que pode ser entendido como adestramento ou condicionamento. Neste sentido, uma escola que se oriente pedagogicamente pela regularização e moralização da criança, rejeita o seu modo de ser espontâneo, inquieto, questionante e criativo. A ética rompe, precisamente, com este conformismo, desfaz os hábitos, visando a existência de um eu-sujeito fora dos moldes e das marcas indeléveis, uma vez que questiona a unicidade e a singularidade do sujeito, permitindo-lhe adquirir discernimento e capacidade de crítica. Para Imbert (p. 18):

A ética questiona a unicidade e singularidade do sujeito. [...] Trata-se de um *engajamento* que, ao mesmo tempo, fundamenta e desmonta. Serve de fundamento ao sujeito, além de questionar a ordem e o controle do Eu adquirido na disciplina moral.

O *engajamento* ético resulta, assim, de uma profunda consciência dos valores implicados nos actos humanos e esta consciência só pode resultar a partir de um verdadeiro comprometimento com uma postura ética fundamental. Nesta construção, é necessária uma interacção entre educação e ética ao longo de todo o processo educativo, o que significa que necessita de ser olhado através de uma perspectiva ética para se constituir como um processo de humanização. Para Baptista (2005), a tarefa do professor não pode ser reduzida a uma mera preparação técnica, antes implica a construção de seres humanos por inteiro. Para a autora, os aspectos éticos inserem-se na essência desta construção para garantir o ponto de equilíbrio entre a teoria e a prática, entre a racionalidade e a sensibilidade e outros aspectos que perfazem o humano.

A escola tem uma responsabilidade social que implica uma exigência ética que ultrapassa uma mera explicitação formal em códigos e documentos normativos. A aquisição de uma postura ética não é o resultado de um episódio espontâneo ou de uma bondade inata das pessoas. A responsabilidade e o comprometimento com os outros, bem como a solidariedade não são valores que nascem com os seres humanos, mas precisam de ser, constantemente, semeados e cultivados. Esta aprendizagem ética é tarefa da educação e será fruto de uma decisão consciente, de uma prática reflexiva permanente que conduza a acções efectivas e concretas (BAPTISTA). Uma das tarefas primordiais da educação é “tornar as pessoas capazes de fazer a sua diferença no tempo, contra a indiferença, a descrença, o pessimismo e a tentação da inocência” (p.39). A autora em questão, propõe uma ética que possa salvaguardar a possibilidade de futuro, a que chama de responsabilidade prospectiva, uma vez que, para ela, o olhar deve estar sempre voltado para o futuro. A tarefa do educador ético é, pois, a de dar rosto ao futuro levando o educando a situar-se nas diferentes dimensões do tempo e a assumir o exercício da sua liberdade na construção do novo amanhã. O mundo actual caracterizado pela sua pluralidade, complexidade e existência de paradoxos implica, por parte da cada sujeito, um caminhar com sentido profundamente ético para estabelecer um equilíbrio entre as suas necessidades individuais e as da colectividade. É com base na consciência da sua incompletude e da sua existência no mundo que se fundamenta a dimensão ética do existir de cada um. No entanto, esta tarefa não é solitária, pois, como refere Freire (2001, p. 36), “ninguém liberta ninguém; ninguém se liberta sozinho; os seres humanos se libertam em comunhão,

mediatizados pelo mundo". Os outros não podem ser encarados como ameaça mas, antes, como riqueza e possibilidade e, é neste aspecto, que ética e educação se aproximam como *conditio sine qua non* da convivência humana e como uma das questões que devem ser equacionadas pela educação.

Somente uma profunda sensibilidade ética poderá despertar no ser humano comportamentos construtivos gerados pela bondade, prudência, solidariedade, justiça, autonomia e liberdade, entre outros, sendo a educação e a escola, particularmente, o espaço e o instrumento, por excelência, de construção de seres humanos empenhados na edificação de um mundo melhor, mais justo e mais solidário.

4 ESCOLA, CIDADANIA E CONSTRUÇÃO DE PERSONALIDADES MORAIS

Entender a cidadania, elemento essencial da democracia, a partir da redução do ser humano às suas relações sociais e políticas não é coerente com a multidimensionalidade que nos caracteriza e com a complexidade das relações que estabelecemos com o mundo à nossa volta e com nós mesmos. Assim, a luta pela cidadania não passa, apenas, pela conquista da igualdade de direitos para todos os seres humanos, mas também pela conquista de uma vida digna, na sua ampla acepção, para todos os cidadãos do planeta. Esta tarefa pressupõe a educação de todos com o objectivo de promover uma cidadania pautada na democracia, na justiça, na igualdade, na equidade e na participação activa de todos os membros da sociedade. Para Machado (1997 apud ARAÚJO, 2000, p. 96):

Educar para a cidadania significa prover os indivíduos de instrumentos para a plena realização desta participação motivada e competente, desta simbiose entre interesses pessoais e sociais, desta disposição para sentir em si as dores do mundo.

Falamos, deste modo, de formação e instrução das pessoas para a participação motivada e competente na vida política e pública, bem como do desenvolvimento de competências para lidar com a diversidade e o conflito de ideias, com as influências da cultura e com os sentimentos e emoções presentes nas relações do sujeito consigo mesmo e com o mundo à sua volta. Neste sentido, a educação para a cidadania e para a vida numa sociedade democrática não se pode limitar, apenas, ao conhecimento de regras e leis ou a formar pessoas que aprendam a participar de forma consciente na vida colectiva. É necessário algo mais que vise à construção de personalidades morais, de cidadãos que procurem, de forma consciente e virtuosa, a felicidade e o bem pessoal e colectivo (ARAÚJO, 2000).

Trabalhar na formação desse cidadão pressupõe actuar, *intencionalmente*, sobre as diferentes dimensões constituintes da natureza humana: sociocultural, cognitiva e biofisiológica (ARAÚJO, 1999). De acordo com este autor, a educação para a cidadania democrática deve contemplar a actuação simultânea sobre estas quatro dimensões como condição para o desenvolvimento das competências necessárias para a participação efectiva na vida pública e política, tendo como objectivo principal o desenvolvimento de cidadãos autenticamente democratas, ao conferir-lhes a possibilidade de deliberarem acerca da natureza do bem comum e de como alcançá-lo. Este pressuposto leva-nos a elencar e a identificar aspectos que podem interferir (freando ou incrementando) na real democratização dos processos educativos e na formação das diferentes dimensões da natureza humana: os conteúdos escolares; a metodologia das aulas; o tipo e a natureza das relações interpessoais; os valores, a auto-estima e o auto-conhecimento dos membros da comunidade escolar e os processos de gestão da escola (ARAÚJO, 2000). Deste modo, a inclusão, na estrutura curricular, de temas transversais (como saúde, ética, meio ambiente, respeito pelas diferenças, direitos do consumidor, mundo do trabalho, igualdade de oportunidades, drogas e educação de sentimentos), a utilização de metodologias que privilegiem o desenvolvimento da competência dialógica e reflexiva e que conduzam os jovens a tomar consciência dos seus próprios sentimentos e emoções, o desenvolvimento da auto-estima e do auto-conhecimento, a construção dos valores morais, bem como o desenvolvimento de relações interpessoais baseadas no respeito mútuo são aspectos que a escola deve privilegiar, no seu projecto educativo, para poder permitir o pleno desenvolvimento dos jovens. No entanto, um eixo fundamental para a democratização das relações interpessoais dentro do espaço escolar e, obviamente, para a construção da cidadania, é a oportunidade que deve ser dada aos jovens de participarem nas decisões que dizem respeito à vida da escola tornando-os protagonistas das deliberações e não sujeitos passivos e acríticos.

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

4.1 Participação dos Alunos nas Decisões da Escola: Finalidades e Âmbitos

A democracia na escola tem sentido em si mesma e também tem um carácter propedêutico em relação à aprendizagem (GUERRA, 2002, p.13). Esta tem de fazer-se para se viver no presente, uma vez que o aluno é, ao mesmo tempo, cidadão numa sociedade democrática. Todos os estabelecimentos de ensino devem ser palcos da participação de todos os membros da comunidade escolar, dado que o exercício da cidadania democrática não se aprende só por falar nela mas, sobretudo, por praticá-la. O *ethos* democrático (ou seja, o indivíduo moral, cultural, socialmente autónomo) só se adquire no exercício dos direitos democráticos.

A participação é o princípio básico da democracia e exige o diálogo permanente, o debate aberto, o controlo das decisões e a capacidade de crítica efectiva. Só participando é que as pessoas melhoram a sociedade e, é desde os bancos da escola, que é imprescindível contribuir com iniciativas e decisões (GUERRA, 2003). As exigências da democracia no âmbito escolar têm dentro de si uma dinâmica de actividade, uma participação efectiva: se está tudo determinado só importa a submissão à norma, então, nada se constrói. Como refere Bernstein (1990, apud GUERRA, 2002, p. 29), as pessoas devem sentir “que têm uma aposta que têm algo a ganhar ou perder”. Assim, para Guerra (2002), na escola devem-se garantir três direitos que, por sua vez, exigem três condições: direito ao crescimento individual, direito a ser incluído e direito à participação. Este último, permite intervir activamente na construção, manutenção e transformação da ordem. Estando a participação associada à intenção de contribuir para a formação da vontade colectiva, vincula-a à tomada de decisões da instituição. Não se pode, assim, participar sem decidir. A participação não é, portanto, apenas um processo de actuação de carácter técnico, devendo ser um comportamento social radicado em valores públicos (e não só em interesses privados).

É importante, de acordo com Cantero (1991 apud GUERRA, 2002, p. 13), por isso, que:

As escolas abandonem as práticas consumistas (de espectadores que recebem, incapazes de incidir no curso, nos objectivos da acção colectiva em que estão imersos), e apostar na adopção progressiva de práticas produtivo-criativas nas quais emerge o pensamento reflexivo e a possibilidade de este se vir a derramar em acções transformadoras sobre os objectos, bens e actos sociais que os afectam directamente.

Para Vinãs e Domènech (1994 apud GUERRA, 2002, p. 13), a finalidade da participação na escola não é somente organizativa ou funcional, mas também educativa, uma vez que a tarefa de participar é enriquecedora, contribuindo “para

desenvolver a responsabilidade e a capacidade de dialogar, de planificar, de avaliar, de aprender e de trabalhar em equipa". A dimensão educativa da participação completa-se com a sua dimensão social, na medida em que a escola é uma instituição pública na qual os cidadãos têm direito a participar. Esta dimensão profissional da escola exige um trabalho em equipa por parte de todos. Para que a participação seja efectiva, não basta ter vontade e desejo de participar, mas que existam também estruturas de participação. Estas devem ser definidas e criadas democraticamente, pois, graças a elas, pode-se garantir a participação e exercer o controlo democrático da actividade da instituição educativa. Dentro e fora das estruturas formais existem múltiplas formas de exercitar a participação nas escolas: pode-se (deve-se) participar na sua gestão, no desenvolvimento das suas normas, na selecção dos conteúdos, no estabelecimento da metodologia e no processo de avaliação. Todas elas são necessárias e, por isso, devem ser incentivadas. Gil Villa (1996, apud GUERRA, 2003) aborda a participação na escola a partir de três contextos diferentes: o político (a gestão da escola), o académico (referente ao processo de ensino-aprendizagem) e o comunitário (respeitante às actividades extra-escolares). O certo é que a participação é possível em qualquer dos âmbitos ou facetas da vida escolar e deve ser proporcionada em todas elas. Assim, participe: dando opiniões, trazendo ideias e fazendo críticas; através da actividade que se desenvolve na instituição; assumindo a representação; tomando decisões e fazendo a avaliação da actividade, a qual requer reflexão rigorosa sobre a prática.

Podemos distinguir dois sentidos nos processos de participação, sendo ambos necessários e, por isso, complementares: sentido descendente da participação e sentido ascendente da participação. No primeiro, a direcção da escola e os professores devem promover a participação, conscientes de que se trata de um valor educativo e social, pois, dela surgirá uma aprendizagem educativa importantíssima para o exercício da vida democrática. Arrasta consigo benefícios no âmbito da motivação e do compromisso. Tudo aquilo em que participamos activamente, gera vínculos de pertença e de interesse. No sentido ascendente, os alunos têm o dever não só de participar como também de conseguir níveis mais elevados de participação com base nos níveis já alcançados (GUERRA, 2003, p. 47). O conformismo mantém a rotina e dificulta a compreensão; a insatisfação e a incerteza permitem-nos pôr em dúvida as práticas participativas, com o fim de as aperfeiçoar.

Perante os pressupostos que delineámos até aqui levantam-se questões que precisam de ser pensadas e reflectidas: Será que as escolas propiciam aos jovens todos os instrumentos necessários para a sua formação integral? Como é que a

escola exerce a sua acção educativa do ponto de vista da sua eticidade? Como é que os professores assumem o seu papel do ponto de vista ético? E, no que diz respeito à formação de cidadãos preparados para o exercício de uma cidadania activa, estará a escola a preparar cidadãos para intervirem activamente na sociedade onde estão inseridos? Estará a escola a contribuir para contrariar o forte individualismo que grassa na nossa sociedade? Será que a escola não é, ainda, marcadamente instrutora?

5 UM OLHAR CRÍTICO SOBRE A REALIDADE: EDUCAÇÃO PARA/PELA PARTICIPAÇÃO?

Como referimos anteriormente, a participação dos alunos nas diferentes decisões da vida da escola é, quanto a nós, um eixo fundamental para o desenvolvimento sociomoral dos jovens, possuindo um impacte superior a uma aprendizagem meramente cognitiva. Sendo a escola um contexto, por excelência, de interacção que providencia oportunidades de desempenho de papéis e de construção de relações tanto formais como informais, devem considerar-se as oportunidades que os alunos têm para experienciar uma vivência democrática nas escolas. Esta vivência pressupõe o fomentar de experiências participativas, as quais são fundamentais para o desenvolvimento de uma consciência e de uma atitude cívicas. Todas as actividades que envolvem a participação dos jovens 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 em actividades cívicas.

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

Em Junho de 2009 realizamos uma investigação em duas escolas públicas do Ensino Básico dos Concelho de Aveiro (Portugal), abrangendo uma população de 240 alunos dos 8º e 9º anos de escolaridade (distribuídos por 14 turmas) e respectivos delegados de turma (num total de 14 alunos) procurando dar resposta às seguintes 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 actual 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.º 75/2008 de 22 de Abril, a nossa investigação traduz os resultados da implementação do Decreto-Lei n.º 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.º 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.

Foi aplicado um inquérito dirigido aos alunos das escolas seleccionadas para o estudo, bem como aos delegados de turma, no qual questionámos os alunos sobre o conhecimento que possuem sobre os diferentes órgãos de administração e instrumentos de orientação, planeamento e funcionamento; que participação têm nos diferentes órgãos da escola e qual a sua opinião sobre a participação que devem ter na escola. Pretendeu-se, através do estudo das representações sociais dos jovens do 3º ciclo do ensino básico, identificar o seu tipo de participação nas escolas, quer ao nível formal quer ao nível informal; avaliar o tipo de funções que desempenham no âmbito dos cargos e órgãos que ocupam; identificar o tipo de participação que têm na elaboração dos diferentes instrumentos de orientação, planeamento e funcionamento das escolas; avaliar as representações que os jovens têm sobre a sua participação na vida da escola e identificar o perfil dos alunos que ocupam o cargo de Delegada(o) de Turma e Presidente da Associação de Estudantes. O estudo das representações dos delegados de turma teve como objectivos: conhecer as funções que exercem nas escolas no âmbito do cargo que ocupam; identificar o tipo de participação que os delegados de turma têm nas escolas do 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico e conhecer o perfil nomeado pelos alunos para o cargo de delegado de turma. Os dois questionários foram, inicialmente, em situação de pré-teste (pilotagem), dados a responder a dez alunos e dois delegados de turma, no sentido de identificar eventuais problemas relativos à sua estrutura, à compreensão das perguntas, a eventuais dificuldades e à fadiga que o seu preenchimento pudesse desencadear. Feitas algumas alterações pontuais e, tidos em consideração alguns procedimentos éticos de investigação (autorização da Comissão Nacional da Protecção de Dados e dos Conselhos Executivos das escolas), o conjunto de questões foi, então, distribuído em Janeiro de 2009 nas duas escolas de Aveiro. De acordo com os aspectos a investigar, formulámos 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 não considerado, tornando a pergunta mais aberta e com maior probabilidade de

recolha de informação bem como, questões abertas, uma vez que pretendemos aprofundar algumas respostas obtidas e, desta forma, estudar o assunto com um grau de profundidade maior. Outro instrumento de investigação utilizado neste estudo foi a análise do conteúdo do Regulamento Interno (RI), do Projecto Educativo (PE) e do Plano Anual de Actividades (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.º 115-A/98 (Artigo 3º). Pretendemos, através da análise do conteúdo destes três documentos, compreender a importância atribuída, pelas 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 articulado referências ao fenómeno da participação discente, elaborando um registo detalhado dos termos em que a mesma surge e seus modos de concretização. No Projecto 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 da Escola procurou identificar actividades nas quais os alunos figurem como dinamizadores quer no âmbito da sua actividade associativa, quer no âmbito dos seus cargos de representatividade ou de outro tipo. Elaborámos, igualmente, uma grelha de registo de leitura do Decreto-Lei nº 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 efectiva dos alunos.

5.1 Discussão dos Resultados

Não sendo possível apresentar aqui todos os resultados obtidos nesta investigação, passamos a apresentar aqueles que nos parecem mais relevantes e directamente relacionados com a questão em análise.

O primeiro grupo de questões dos questionários aplicados aos alunos versou sobre o conhecimento que revelam ter acerca dos diferentes órgãos de administração/gestão e instrumentos de orientação, planeamento e funcionamento da escola. As respostas que compõem este 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, 94,2% dos alunos referiu não ter participado na mesma. Colocada a questão: “Conheces o Regulamento Interno da tua escola?”, 64,6% respondeu que “sim” e 52,9% destes alunos, referiu ter tido conhecimento do mesmo por intermédio da directora 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 directores de turma, quer pelos professores aquando da verificação do incumprimento, por parte dos alunos, de algumas regras constantes no mesmo, sendo, também, prática habitual a sua afixação em diferentes locais da escola. Relativamente ao Plano Anual de Actividades (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 Projecto 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 de funcionamento das escolas, bem como da sua quase nula participação na elaboração dos mesmos. Tratando-se de documentos elaborados por actores 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 Executivo (CE) aparece como o órgão que revelam ter conhecimento maior (92,1%), bem como o que revelam conhecer melhor as suas funções, distribuindo-se as respostas nas categorias “mandar na escola” (12,7%), “resolver problemas” (9,5%) e “gerir a escola” (15,8%), facto revelador que os alunos atribuem uma função de direcção a este órgão. No que diz respeito aos restantes órgãos de gestão e administração, 33,8% dos alunos diz conhecer o Conselho Pedagógico (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 Escola (AE) e o Conselho Administrativo (CA) surgem como os órgãos que os alunos quase desconhecem por completo. Os resultados obtidos neste primeiro grupo de respostas permitem-nos afirmar que, ao nível das diferentes decisões da escola, nas quais se enquadram matérias que dizem directamente respeito aos alunos, estes têm uma participação acentuadamente débil, o que revela a 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 se traduz no seu desconhecimento relativamente aos mesmos. Estes dados revelam, claramente, que as escolas, no âmbito da sua autonomia, não promoveram a participação efectiva 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 efectiva dos jovens em matérias que lhes dizem directamente respeito, nomeadamente, as que constam do Regulamento Interno e do Plano Anual de Actividades.

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, as respostas incidiram nas seguintes categorias: “representar os alunos e defender os seus interesses” (47,1%); “proporcionar espaços agradáveis de convívio aos alunos”, (28,2%); “organizar festas para os alunos” (23%); “promover actividades culturais e desportivas”(25,5%) e “proporcionar momentos de animação durante os intervalos das aulas” (20,3%). Este papel de representatividade esgota-se em actividades como: “realização de festas de convívio” (49,1%) “emprestar material aos alunos durante os intervalos das aulas” (48,1%) e “animação dos intervalos dos alunos” (39,5%). Tais resultados parecem reforçar a falta de consistência de uma real e efectiva representatividade, reduzindo-se a mesma a aspectos lúdico/culturais e não a uma mobilização pela defesa dos seus interesses. Quando confrontados com a questão: “Conhecias 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 actividades propostas pela lista vencedora da Associação de Estudantes, surge, novamente, uma percentagem expressiva da respostas associadas a actividades lúdico/culturais distribuídas pelas seguintes categorias: “música e jogos” (17,3%) “ aluguer de material”, (17,3%), “ espaços mais agradáveis para os alunos” (14,5) e “realização de festas de convívio” (30%). Os resultados apontam para uma mobilização associativa, 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 atribuído ao presidente da Associação de Estudantes e ao Delegado de Turma o aspecto afectivo surge com muita expressividade, recaindo as percentagens nas categorias “simpatia” (28,6%); “ter bom relacionamento com os colegas” (20,5), “aquele que tem espírito de iniciativa” (30%) e “ser responsável” (35,4%) para o primeiro e nas categorias,

“responsabilidade” (50,6%) e de “bom comportamento” (36,4%) e “simpatia” (16,8%), para o segundo. Estes resultados parecem apontar a atribuição de um perfil de aluno ideal, de trato fácil e bem comportado para estes cargos de representatividade. Relativamente às funções do Delegado de Turma, podemos verificar que as categorias seleccionadas com percentagem significativa foram: “auxiliar o director de turma em tarefas de direcção de turma” (31,4%) e “registar 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, 1988, p.122). No entanto, 32% dos alunos reconhecem como função mais importante, “representar os alunos da turma no Conselho de Turma”, 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. No que diz respeito à realização de assembleias de turma, destaca-se a elevada percentagem de “não realização das mesmas” (61,3%) e quando questionados sobre o Projecto Curricular de Turma, 73,8% responderam não saberem do que se trata e 83,3% afirmaram não ter participado na elaboração do mesmo, 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 colectiva, 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 objectivo 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 nº 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 envolvimento dos alunos na vida da escola e que possibilitem o desenvolvimento de um sentimento de pertença a este espaço colectivo onde se desenrolam quotidianos e sobre os quais é possível decidir ou influenciar a decisão. 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 de Delegado de Turma e do presidente da Associação de Estudantes. Para o exercício destes cargos, é dada preferência a aspectos de ordem afectiva, de relação pessoal e de comportamento, que se desviam do perfil que seria desejável para os mesmos. Estes cargos resumem-se a uma eleição pro forma que se esgota no processo electivo 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 actividades culturais, lúdicas, desportivas e recreativas.

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: "Porque 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%). Quando questionados sobre as suas principais funções encontramos, novamente, convergência de respostas relativamente às obtidas com os seus colegas: a maior distribuição das respostas encontra-se nas categorias: "Auxiliar o Director de Turma em tarefas de direcção de turma" (38,2%) e "Representar a turma no conselho de turma" (66,4%). Destaca-se, ainda, a percentagem obtida na categoria, "Dar exemplo de bom comportamento" (61,4%), característica que é, também, 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. 71,4% dos delegados não reúne com os outros delegados e 100% afirmou não ter reuniões com a Associação de Estudantes. Também é elevada a percentagem (78,6%) de delegados que referiu não reunir com os seus colegas de turma para elaborar propostas a submeter ao Conselho de Turma. Esta fraca participação revela-se, igualmente, na elaboração dos restantes instrumentos de orientação educativa da escola, nomeadamente, o Plano Anual de Actividades (85,7%), Regulamento Interno da Escola (92,9%) e Projecto Curricular de Turma (78,6%). Assim sendo, a sua função parece ser mais potencial do que efectiva, 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 de todo o processo parece esgotar-se no acto 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 aos instrumentos de autonomia das escolas estudadas, não encontramos 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 não encontra tradução na prática: apenas na escola A, se destaca o facto de o Coordenador dos Directores 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 “entregues 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 Actividades (PAA), concluímos que todas as actividades constantes do mesmo são, apenas, dinamizadas pelos adultos, maioritariamente, pelos professores, sendo os alunos os destinatários e beneficiários das mesmas sem que, contudo, sejam dinamizadores de qualquer uma delas.

Da análise do Projecto 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 projectos 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.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O cenário pós-moderno organiza-se em função de uma ética individualista em que o mais importante é tirar vantagem de tudo, levando a que cada um se encerre nos limites da sua subjectividade, esquecendo o Outro, ou, em casos-limite, rejeitando-o (PEDRO, 2007). Por outro lado, as relações sociais que antes eram realizadas face-a-face assumem, agora, características mediáticas, sendo possível relacionarmo-nos com pessoas que estão em lugares distantes do planeta. Adorno e Horkheimer (Escola de Frankfurt apud PEDRO, 2007) consideram que a indústria cultural extremamente manipulativa, ao submeter intencional e incansavelmente as pessoas à publicidade e aos produtos que quer vender, influencia o juízo crítico e relacional. Para Lipovetsky (2007 apud PEDRO, 2007), toda a condição pós-

moderna marcada pelo forte individualismo, consumismo, provisoriedade, efemeridade e incerteza assume, no entanto, uma vertente paradoxal, uma vez que, a par das suas dimensões negativas, regista-se o aumento de consciência na defesa dos direitos pela dignidade humana. Perante todo este contexto, deparamo-nos, ainda, com uma escola assente em saberes estereotipados, permanentes, imutáveis e indiscutíveis, mais dirigidos à memória do que, propriamente, ao desenvolvimento de competências e capacidades (PEDRO, 2007). A escola tem, assim, de responder às novas exigências da condição pós-moderna (re)pensando a ideia de aprendizagem, eixo central do trabalho escolar, passando a remeter as suas preocupações não só para a formação mas, também, para a preparação para a vida activa dos jovens. Neste sentido, de acordo com Pedro (2007, p. 40) deverá:

Desenvolver estilos de ensino mais participativos, que favoreçam o diálogo e a negociação, [...], que possibilitem o desenvolvimento de competências comunicativas e relacionais, criativas e participativas, bem como, uma integração mais activa capaz de ajudar a lidar com a flexibilidade e a descontinuidade que, certamente, os espera.

Para Guerra (2002), viver uma experiência democrática possibilita não apenas que os indivíduos a possam reproduzir noutros contextos mas, também, que os tornará críticos para descobrir e denunciar as ciladas que a tornam inviável, e comprometidos para exigir as condições que a tornam possível. Assim, no nosso entender, e, apesar de alguns constrangimentos do regime jurídico de autonomia das escolas, relativamente aos alunos do 3º ciclo, torna-se necessário promover uma participação informal mais efectiva, 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 de envolvimento dos jovens, no sentido de uma maior responsabilização em termos de objectivos 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. O risco de as escolas continuarem distanciadas deste princípio, 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.

Como refere Jerome Bruner (apud SAVATER, 2006, p. 60), a escola concorre:

Com outras partes da sociedade que oferecem, também elas, valores, talvez com conseqüências deploráveis para a mesma sociedade. É na renúncia ou no fracasso da escola neste terreno que têm origem a maior parte dos distúrbios juvenis que tanto alarmam as pessoas bem-pensantes, quer dizer, as que têm por costume alarmar-se de mais e pensar de menos. E muitas vezes, precisamente, os clamores deste alarme reforçam os modelos pedagógicos mais contraproducentes.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Ulisses. *Conto de escola: a vergonha como um regulador moral*. São Paulo: Moderna; Unicamp, 1999.

_____. *Escola, democracia e a construção de personalidades morais*. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 91-107, jul/dez. 2000.

BAPTISTA, Isabel. *Dar rosto ao futuro: a educação como compromisso ético*. Porto: Profedições, 2005.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

GUERRA, Miguel. *Os desafios da participação: desenvolver a democracia na Escola*. Porto: Porto Editora, 2002.

GUERRA, Miguel. *Aprender a conviver na escola*. Lisboa: Asa, 2003.

IMBERT, Francis. *A questão da ética no campo educativo*. Petrópolis: Vozes, 2002.

LIMA, Licínio. *Gestão das escolas secundárias: a participação dos alunos*. Lisboa: Livros Horizonte, 1988.

PEDRO, Ana. (Pós) modernidade, ética e educação. *Psicologia e Educação*, Universidade da Beira Interior, v. VI, n. 2, p. 29-43, dez. 2007.

SAVATER, Fernando. *O valor de educar*. Lisboa: Dom Quixote, 2006.

PORTUGAL. Ministério da Educação. Decreto-Lei nº. 115-A/98, de 4 de Maio de 1998, alterado pela Lei nº. 24/99, de 22 de Abril de 1999. 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*, Lisboa, nº 94/99 Série I-A. p. 2124 a 2126.

PORTUGAL. Ministério da Educação. 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*, Lisboa, nº 79/08 Série I