

PARTICIPAÇÃO NO ESPAÇO PÚBLICO DA ESCOLA COMO DIMENSÃO DE JUSTIÇA EDUCATIVA – PROJETO DUMA ESCOLA DEMOCRÁTICA?

PARTICIPATION IN THE PUBLIC SPACE OF SCHOOL AS A DIMENSION OF EDUCATIONAL JUSTICE – PROJECT FOR A DEMOCRATIC SCHOOL?

Aline Bernardes Seïça⁽¹⁾

(1) Escola Secundária D. Pedro V (Portugal)

E-mail: aline-seica@sapo.pt

ID ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1534-9902>

Recebido: 16/05/2019

Aceite: 17/09/2019

Publicado: 27/01/2020

RESUMO:

Partindo duma investigação mais ampla acerca da problemática da justiça educativa, fundamentada em teorizações filosóficas e sociológicas de justiça e das dimensões que a caracterizam, este artigo focaliza-se nos princípios de justiça envolvidos na construção da escola pública democrática, especificamente nos que fundamentam o ideal de cidadania participativa definida pela legislação educacional. Ao mesmo tempo, procura compreender se e em que medida os processos organizacionais e pedagógicos, na escola, são geradores de experiências de participação democrática e de objetivação da justiça como reconhecimento. Questiona-se (1) que dimensões de justiça emergem dos textos legislativos; (2) que espaço de participação é assegurado aos alunos na escola. Desenvolveu-se um estudo de caso múltiplo, usando diversos instrumentos de recolha de dados. Privilegiam-se (1) dados provenientes de análise documental; (2) dados de observação de aulas. A análise fez emergir distintos princípios e normas de justiça dominantes em cada escola, bem como distintas objetivações da legislação.

Palavras-chave:

democracia escolar; justiça educativa; participação dos alunos na escola

Seïça, A. B. (2020). Participação no espaço público da escola como dimensão de justiça educativa – Projeto duma escola democrática? DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, N.º 17, 2020, 57-74. ISSN: 2182-018X. DOI: <http://dx.doi.org/10.30827/dreh.v0i17.9400>

ABSTRACT:

Starting from a broader research on the problematic of educational justice, based on philosophical and sociological theorizations of justice and the dimensions that characterize it, this article focuses on the principles of justice involved in the construction of democratic public school, specifically on the foundation of the ideal of participatory citizenship defined by educational legislation. At the same time, it seeks to understand if and to what extent the organizational and pedagogical processes in school give rise to experiences of democratic participation and objectivation of justice as recognition. It is questioned (1) what dimensions of justice emerge from legislative texts; (2) what space for participation is assured to the students at school. A multiple case study was developed using various data collection instruments. In this paper are privileged (1) data from documents' analysis; (2) classroom observation data. The analysis has given rise to different principles and norms of justice that are dominant in each school, as well as different objectivations of legislation.

Keywords:

educational justice; school democracy; student's participation in school

Introdução

O projeto de construção da escola pública democrática, universal e aberta à participação de todos, delineado pelo regime político saído do 25 de Abril de 1974, continua ainda hoje incompleto e não raras vezes conduzido por caminhos sinuosos. É certo que a lei de bases do sistema educativo (Lei 46/86) afirma o compromisso do Estado com o processo de democratização da educação e que o texto legislativo denota uma conceção de democracia associada a valores de justiça, como igualdade de oportunidades, inclusão e participação. Contudo, legislação posterior relativa à governação e à organização das escolas, a formas de comunicação e ao desenvolvimento do trabalho docente parece de algum modo contrariar o intento de democratização, substituindo processos horizontais de decisão entre pares por processos verticais e hierárquicos. E o próprio ideal de igualdade de oportunidades, fundamentador do acesso de todos à educação, parece ser contestado pela ênfase dos resultados escolares, a diferenciação meritocrática dos alunos, o encorajamento da competição entre escolas, como o ranking anual não deixa de evidenciar.

Seiza, A. B. (2020). Participação no espaço público da escola como dimensão de justiça educativa – Projeto duma escola democrática? DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, N.º 17, 2020, 57-74. ISSN: 2182-018X. DOI: [http:// dx.doi.org/10.30827/dreh.v0i17.9400](http://dx.doi.org/10.30827/dreh.v0i17.9400)

As recentes políticas educativas portuguesas, tendo como horizonte de referência orientações internacionais para a educação (UNESCO, 2015, 2017; OCDE, 2016), reafirmam a dupla intenção de potenciar, mediante uma educação “de qualidade”, a realização pessoal dos sujeitos e o desenvolvimento da economia. Não deixa porém de ser notória a ambivalência da intencionalidade referida, por denotar concepções axiológicas e éticas distintas e de difícil compatibilização. Por um lado, uma dimensão instrumental da educação emerge quando ela é perspectivada em função do “desenvolvimento tecnológico em aceleração”, de “empregos ainda não criados”, de “tecnologias ainda não inventadas” (Decreto-Lei 55/2018, Preâmbulo), perspectiva que remete, a título de fundamento, para éticas utilitaristas segundo as quais o valor das ações preconizadas decorre dos resultados a que conduzem; e, neste caso, o resultado pretendido é a adequação a um mercado de trabalho volátil e instável. Por outro, ao focalizar-se no desenvolvimento da cidadania e de competências de participação no espaço público, a educação que se espera da escola revela uma dimensão intrinsecamente humanista, em si mesma estimável, sem carecer por isso de outro fundamento além do princípio que a afirma como um bem universal inerente à construção da pessoa. É assim pertinente questionar como se apropriará a escola desta ambivalência normativa e em que medida se verá coartada, na sua praxis, por eventuais conflitos axiológicos que daí decorram, particularmente no que diz respeito à justiça educativa.

Cidadania como participação: um projeto revisitado

No âmbito do Plano Nacional de Promoção do Sucesso Escolar criado em 2016 (Resolução do Conselho de Ministros n.º 23/2016 de 24 de março), foram produzidos diversos documentos normativos, quer dirigidos às escolas e seus procedimentos organizacionais, curriculares e pedagógicos (Decreto-Lei 55 de 2018, de 6 de julho), quer dirigidos aos docentes e às suas práticas profissionais. Num destes documentos é definido um elenco de competências que qualquer aluno deve possuir no termo da escolaridade obrigatória (Despacho 6478/2017 de 26 de julho). Em articulação com ele, para cada disciplina integrante do currículo são

delineadas “aprendizagens essenciais”, ao mesmo tempo que é “redefinida” a educação para a cidadania a integrar no currículo escolar, seja formalmente na disciplina de Cidadania e Desenvolvimento para os 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, seja informalmente ao longo da escolaridade, em atividades transversais às várias disciplinas curriculares (Despacho n.º 6173/2016 de 10 de maio). Retoma-se, assim, uma área de formação que, desde a publicação da lei de bases do sistema educativo estava prevista e que, de modo mais ou menos formal, fez parte das aprendizagens escolares, até que a revisão curricular implementada pelo XIX governo (2011-2015) lhe retirou o estatuto de disciplina autónoma de “oferta obrigatória”, com o argumento de que assim se reduziria “a dispersão” e reforçaria o ensino de “disciplinas fundamentais” (Decreto-Lei 139/2012 de 5 de julho).

O regresso à temática da cidadania e a redefinição do seu desenho curricular, assim como o discurso que justifica um e outra, parecem reconhecer que as medidas desenvolvidas até agora não terão produzido os resultados esperados, em boa parte como consequência do “percurso ziguezagueante do estatuto da Educação para a Cidadania no currículo escolar, durante as últimas décadas” como se pode ler na *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania* (2017, p. 5). Com efeito, estudos realizados na primeira década do presente século acerca das conceções e práticas de cidadania dos jovens tinham já posto em evidência a centração destas nas dimensões da convivialidade, da normatividade e do cumprimento de deveres (Sanchez, Solano, Seiza & Cochito, 2004) e um predominante e generalizado desinteresse por dimensões mais abrangentes de cidadania, como as que envolvem participação social e política (Sanchez, 2007; Sanchez & Seiza, 2007). Em que medida esta situação pode ser associada a opções pedagógicas que terão enfatizado mais a aprendizagem do civismo e das regras da escola e menos o desenvolvimento de competências de intervenção, em primeiro lugar no espaço da escola e, depois, no espaço público democrático, é questão que permanece em aberto. Ora, admitindo como pressuposto que a aprendizagem de competências de cidadania, mormente as de participação, obrigaria à organização das escolas como espaços democráticos e participativos, começando pelo

espaço pedagógico da aula, será pertinente indagar até que ponto este requisito tem sido contemplado nos procedimentos escolares e, também, nas próprias orientações curriculares emitidas pelos decisores educacionais.

É certo em que vários textos normativos, com ênfase para o da lei de bases do sistema educativo, se encontram múltiplas referências à participação, seja ela entendida como condição da democraticidade da educação e da escola, seja como competência a desenvolver nos jovens, indispensável ao exercício futuro da cidadania, e que a inclusão destes em órgãos decisórios ou consultivos da escola deveria potenciar. A explicitação de modalidades de participação é apresentada na Lei n.º 30/2002 de 16 de Fevereiro, relativa ao estatuto do aluno: eleição de representantes para os órgãos, cargos e demais funções de representação no âmbito da escola, bem como ser eleito; apresentação de críticas e sugestões relativas ao funcionamento da escola; organização e participação em iniciativas que promovam a formação e ocupação de tempos livres; contributo para a elaboração do regulamento interno da escola. A estas formas de participação, as Leis n.º 3/2008 de 18 de Janeiro e n.º 39/2010 de 2 de Setembro (respectivamente, primeira e segunda alterações ao estatuto do aluno) vieram acrescentar outras, envolvendo os alunos no seu processo de avaliação, permitindo-lhes iniciativas relativas ao funcionamento da turma e criando mecanismos de associação e representação. Aparentemente, contudo, a intencionalidade da lei não terá produzido grandes efeitos transformadores ou, pelo menos, não terá propiciado formas de participação que vão muito além da representação dos estudantes nos órgãos da escola. Compreende-se, então, a insistência do atual poder político na relevância da participação, como se pode constatar nos textos legislativos dirigidos à educação escolar emitidos desde 2016. É que, sem cidadãos capazes de “participação cívica, ativa, consciente e responsável” (*Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*, 2017, p. 6), aumenta o risco de populismos acrílicos e, conseqüentemente, a vulnerabilidade da democracia.

O presente artigo indaga sobre a ideia de participação pensada como categoria de justiça e relaciona-a com outras categorias que presidiram ao ideal de construção da escola pública

democrática. Assim, questiona-se (1) que relevância é atribuída à participação nos textos legislativos; (2) que espaço de participação é assegurado aos alunos na escola.

Participação enquanto categoria de justiça — implicações educacionais

A relevância que a participação hoje assume no discurso político nacional e transnacional enraíza-se numa concepção de justiça complexa que não pode apenas focalizar-se na distribuição da riqueza ou na partilha dos bens sociais, mas também deve atender a reivindicações de reconhecimento centradas em direitos culturais e individuais. Nas sociedades globais em que atualmente ocorrem as vivências humanas, avoluma-se o problema da justa distribuição ou redistribuição dos bens, na medida em que estes ganham novas dimensões, não estritamente distributivas mas relacionadas com direitos de participação igualitária na vida social, no espaço público e político enquanto lugares de argumentação e deliberação (Young, 2006). Assim, distribuição e reconhecimento são, hoje mais do que antes, partes integrantes e inseparáveis da justiça social, como sustenta Fraser (2003), ambos constitutivos de sociedades justas e bem organizadas.

Subjacente a esta concepção de justiça estará a necessidade humana de reconhecimento, fundamental e universal, que apenas socialmente pode ser satisfeita; para que tal aconteça, porém, determinadas condições materiais devem estar asseguradas, sem as quais o auto-respeito é sequer possível. É neste sentido que Rawls (1971), referindo-se aos bens sociais primários como “aquelas coisas que, supostamente, todo o ser humano deseja, independentemente de tudo mais que possa desejar”, sublinha a importância de que se reveste o bem primário que é “o sentido do seu próprio valor” (p.92), o “auto-respeito” ou “auto-estima” (p. 440), dimensões da consciência de si que carecem da interação social para se desenvolverem. Sen (2010), igualmente, chama a atenção para uma visão da justiça focalizada nas “reais oportunidades de vida” (p. 321); daí que insista na importância da “formação da capacidade humana”, como condição da liberdade de qualquer pessoa fazer escolhas para a vida, as quais envolvem

inevitavelmente sentimentos relativos ao valor de si que se querem ver reconhecidos pelos outros.

Ora, no caso de serem interrompidas ou suprimidas as relações de reconhecimento, o menosprezo e a humilhação tornar-se-ão as experiências dominantes dos sujeitos, o que não deixará de pesar negativamente na construção da sua identidade e auto-imagem, bem como nos processos de vinculação social e política (Honneth, 2002; 2003). Então, de acordo com Honneth, a justiça da sociedade aferir-se-á pelas condições propiciadoras do mútuo reconhecimento e do desenvolvimento da consciência de cada um como sujeito autónomo; e embora o interesse empírico inerente às interações humanas reivindique as referidas condições, a procura destas radica no interesse ético emancipatório da humanidade, dirigido para a construção de sociedades mais igualitárias e menos excludentes (2002). De que modo poderá este interesse emancipatório manifestar-se no campo da educação e dar conteúdo objetivo ao discurso político?

Focalizando a atenção na escola e nas interações que aí ocorrem, à luz desta linha de pensamento, pode-se questionar quais serão as experiências dominantes dos jovens do ponto de vista da justiça como reconhecimento, que interpretações serão construídas e que sentimentos serão gerados. Investigação empírica sobre o tema fez emergir a dimensão do respeito como a que maior relevância assume, para os alunos, nos juízos de justiça sobre a escola (Dubet, 2009, entre outros). É assim que o respeito, se bem que valorizado por todos os estudantes enquanto condição de justiça, parece ser mais caro aos que obtêm resultados escolares mais fracos. Dubet (1999) sustenta que, apesar de os bons alunos mostrarem preferir uma justiça meritocrática que estabeleça a correspondência entre o trabalho desenvolvido pelo estudante e a classificação atribuída pelo professor, os alunos menos bons parecem preferir uma justiça igualitária, que se manifeste sobretudo como igualdade de tratamento na aula; dessa forma, quer dizer, sendo todos igualmente respeitados, a dignidade da pessoa seria salvaguardada, ficando ao abrigo das diferenças inevitáveis na avaliação do desempenho escolar. Este ponto de vista é partilhado por outros autores (Desvignes & Meuret, 2009; Vanoutrive, Friant & Derobertmeasure, 2011), que sublinham a preferência dos alunos

pelo princípio do respeito, baseados em relatos de casos de injustiça vividos na escola por estudantes belgas francófonos.

Ora, se a escola não criar processos que garantam aos estudantes direitos de contesta o e de participa o em delibera es que lhes digam respeito, o sentimento de injustiça que acompanha a revolta facilmente se transformar  em violência, como alerta Caillet (2009). Ao contrário, o facto de os jovens serem tratados na escola com justiça e respeito contribuiria para o reforço de sentimentos de auto-estima e de pertença (Dalbert, 2009), sentimentos com repercussões futuras nas várias dimensões da vida adulta. Assim sendo, poderá o respeito ser perspetivado como “salvaguarda universal da dignidade” (Seïça, 2015, p. 104), especialmente para aqueles que mais facilmente poderiam ser atingidos por qualquer forma de discrimina o. E pode ser a condi o primeira duma experiência escolar gratificante e impulsionadora do gosto pela participa o cidadã. Que formas encontrar  então a escola para realizar uma educa o que efetivamente potencie este gosto e prepare a maioria, manifestada pelo exercício do pensamento aut nomo, crítico e informado?

Op es metodológicas

A reflexão que aqui se apresenta tem como ponto de partida uma investiga o mais vasta em torno da problemática da justiça da e na escola, na qual foi desenvolvido um estudo de caso múltiplo (Seïça, 2015). Situada em duas escolas secundárias com 3.  ciclo, ambas urbanas, mas implantadas em meios sociais e econ micos contrastantes e frequentadas por alunos provenientes desses meios, a investiga o pretendeu compreender se, em que medida e em que aspetos esses contrastes se repercutiriam, por um lado, nos princípios organizadores das práticas escolares; por outro, nas experiências e perce es de justiça que os jovens elaboram acerca da escola.

Participaram no estudo alunos e professores das duas escolas, daqui em diante designadas *Escola X* e *Escola Y*. A escola X está implantada num meio socioecon mico de classe média, que v  na forma o escolar dos jovens e nos bons resultados

acadêmicos a condição para o sucesso. Nesta escola não existem cursos profissionais ou outros percursos curriculares alternativos. Na escola Y, pelo contrário, predominam as vias de formação alternativas. O meio de implantação da escola é, do ponto de vista social e económico, desfavorecido e os seus alunos são sobretudo imigrantes ou filhos de imigrantes, maioritariamente de origem africana. A escola assume, muitas vezes, uma função assistencial prioritária em relação aos alunos e suas famílias.

Todos os alunos foram respondentes de um questionário e alguns foram também entrevistados, tendo sido selecionados de acordo com o mesmo critério de contraste, neste caso relativo ao aproveitamento escolar; o pressuposto desta opção foi o de que os desempenhos académicos influenciam os sentimentos e percepções acerca da justiça da escola, como diversos estudos têm vindo a referir (Dubet, 1999, 2009; Merle, 1999, entre outros). Quanto aos professores participantes, a escolha recaiu sobre os que desempenhavam cargos de direcção e de supervisão, além daqueles cujas aulas foram observadas. Na seleção dos professores considerou-se, relativamente aos primeiros, que a normatividade da escola, as finalidades definidas, o modo de interagir e deliberar acerca de práticas organizacionais e pedagógicas denotam concepções de justiça educativa e de escola justa de quem as pensa e operacionaliza. Relativamente aos segundos, partiu-se da convicção de que tanto as práticas pedagógicas como os modos de relacionamento com os alunos transportam concepções de justiça, educativa e relacional, que se pretende esclarecer.

Foram usados diversos procedimentos de recolha de dados: observação não participante de aulas (90 horas) e de reuniões de órgãos da escola (35 horas); entrevistas em profundidade a alunos (40 a 80 minutos) e professores (90 a 150 minutos), conduzidas por guião flexível elaborado de acordo com os paradigmas de justiça e respetivas dimensões definidos pela literatura — distribuição (igualitária e equitativa), retribuição, reconhecimento e cuidar; questionário a alunos; análise documental. Todas as entrevistas foram audiogravadas, após o que foram transcritas e submetidas a análise de conteúdo.

O questionário foi construído segundo as mesmas dimensões de justiça, às quais se acrescentou a dimensão

convivialidade; contém questões abertas e questões fechadas, sendo estas últimas avaliadas numa escala dupla de cinco pontos, uma contemplando a realidade experienciada pelos alunos e a outra visando a idealidade das representações de justiça. Depois de submetido à apreciação de especialistas com vista à validação, foi aplicado um piloto a alunos em idênticas condições às daqueles que vieram a participar no estudo. Para cada uma das dimensões de justiça, e a fim de validar a consistência interna do questionário, foi realizado o teste de Cronbach; para verificar se eram significativas as diferenças entre médias das escalas da realidade e da idealidade nas duas escolas envolvidas no estudo foi efectuado o teste *T-Student*; foram também calculadas as correlações entre as referidas escalas em cada escola. No presente artigo são usados, em primeiro lugar, dados provenientes de análise documental, mais especificamente, de análise de conteúdo de documentos orientadores da escola; utilizam-se ainda dados de observação de aulas, organizados em função de categorias. Os resultados foram organizados em quadros; cada quadro permite ler, para uma e outra escola, as dimensões que definem uma dada categoria e, relativamente às dimensões, a frequência da sua ocorrência nos textos analisados ou nas situações observadas.

Participação na escola: do discurso normativo à prática da participação no espaço da aula

Os documentos reguladores produzidos na Escola X e na Escola Y permitiram identificar os respetivos princípios normativos, em particular os que condicionam a maior ou menor relevância atribuída à participação dos alunos. Como a Tabela 1 permite ler, são notórias algumas diferenças entre as escolas quanto ao modo como pensam a participação dos alunos. De acordo como Projecto Educativo da Escola X, é “deficitária” a “participação dos alunos nas actividades propostas pela Escola” (p. 22), facto que não será alheio à atitude generalizada de “desvalorização das obrigações específicas” da vida escolar e à manifesta “indisponibilidade de tempo para além do especificamente lectivo ou efectivamente avaliado (p.21). Procurando contrariar esta tendência, a Escola enuncia procedimentos a adoptar e encorajar, com ênfase para o

envolvimento ativo dos alunos mais velhos na recepção, acompanhamento e integração dos mais jovens e recém-chegados à escola. Parece assim privilegiar o reforço de uma imagem identitária que a distinga na relação com outras escolas, nomeadamente pelo desenvolvimento de sentimentos de pertença ao “espírito da escola” e pelo orgulho de ser aluno de uma escola prestigiada.

A Escola Y, no seu Projeto Educativo, identifica como um dos “pontos fracos” da escola o “desinteresse pelas actividades escolares” que os alunos e as famílias manifestam (p. 22). A escola procura contrariar esta tendência mediante realização de iniciativas diversas, nomeadamente festas e comemorações que possam atrair a comunidade escolar e contribuir para a “criação de uma cultura” identificadora.

	Categoria	Dimensões	Freq.
Escola X	Participação dos alunos	- No acompanhamento e integração dos novos alunos;	2
		- Em actividades que visam o fortalecimento do “espírito da escola”;	1
		- Em actos de representação da escola junto de outras instituições;	1
		- Em actividades de intercâmbio com escolas estrangeiras.	1
			F = 5
Escola Y	.	- Nos órgãos da escola, de acordo com a legislação;	3
		- Em clubes e grupos temáticos da escola;	2
		- Na apresentação e realização iniciativas diversas;	2
		- Na dinamização e gestão dos espaços de convívio.	1
			F = 8

Tabela 1: Frequências relativas à Participação no Projeto Educativo da Escola

É de notar que a participação, conquanto mereça maior número de referências na Escola Y do que na X, é contudo mais relevante nesta. Enquanto na primeira os alunos não possuem uma

associação de estudantes e só relutantemente integram os órgãos escolares como a legislação prevê, na segunda existe associação de estudantes e os jovens mostraram capacidade de mobilização e dinamização durante a campanha eleitoral que a preparou; também integram os órgãos da escola de acordo com as determinações legais.

Envolvimento dos alunos nas aulas: formas de participação.

Em que medida constituem as aulas oportunidades de aprendizagem participativa para os alunos? A observação permitiu identificar, por um lado, as estratégias pedagógicas mobilizadas pelo professor para estimular aprendizagens ativas; por outro, formas de envolvimento dos alunos indicadoras de pensamento mais ou menos autônomo, mais ou menos crítico, como se pode ler na Tabela 2, relativa à Escola X e na Tabela 3, relativa à Escola Y.

Categoria	Dimensões	Frequências
Pedagogia estimuladora da participação	- Perguntas dirigidas a alunos específicos;	76
	- Respostas a perguntas de alunos sobre temas da aula;	138
	- Viabilização da participação de todos;	7
	- Promoção da autonomia;	8
	- Encorajamento do diálogo.	5
		F=234
Participação espontânea dos alunos	- Manifestação de discordância relativa a classificação de testes;	6
	- Perguntas ao professor;	142
	- Resposta espontânea a perguntas gerais do professor;	43
	- Sugestões sobre procedimentos na aula;	24
	- Intervenções sobre o tema da aula.	12
		F=227

Tabela 2: Frequências Relativas à Participação nas Aulas na Escola X

O processo a que os professores recorrem com mais frequência na Escola X, de modo a estimularem a participação dos alunos nas aulas, é o questionamento. Quer sejam perguntas

dirigidas a alunos designados, quer sejam formuladas sem um destinatário definido, as perguntas relativas ao assunto em estudo predominam na estratégia docente. O professor desenvolve o fio discursivo da aula e vai criando espaços para a intervenção dos alunos. Ao mesmo tempo, está disponível para responder a questões que estes formulem. Mais raras são as estratégias que contemplam a iniciativa dos alunos, a apresentação de temas por eles, ou partes da aula conduzidas pelo próprio aluno.

Categoria	Dimensões	Frequências
Pedagogia estimuladora da participação	- Perguntas dirigidas a alunos específicos;	48
	- Respostas a perguntas de alunos sobre temas da aula;	44
	- Promoção da autonomia.	8
		F=100
Participação espontânea dos alunos	- Perguntas ao professor sobre assuntos da aula;	44
	- Contestação de desigualdades de tratamento;	3
	- Reivindicação do direito à opinião;	3
	- Contestação das regras;	3
	- Tentativas de reposição da ordem na sala de aula;	2
	- Intervenções espontâneas sobre o tema da aula.	2
		40
		F=95

Tabela 3: Frequências Relativas à Participação nas Aulas na Escola Y

Nas aulas observadas na Escola Y, os professores recorreram menos vezes ao questionamento e foram também questionados um número menor de vezes pelos alunos. Em algumas aulas, todos os esforços do professor para desenvolver estratégias propiciadoras da participação foram gorados pela indisponibilidade dos alunos para qualquer atividade e o manifesto desinteresse por qualquer tema de aprendizagem. Apesar destas ocorrências, raras e esporádicas, na maior parte das aulas os professores puseram em prática procedimentos que resultaram no

envolvimento e na participação dos alunos nos trabalhos em curso na aula.

Quanto à participação espontânea dos alunos, ela é mais frequente e regular nos alunos da escola X do que nos da escola Y, predominando numa e noutra as perguntas dirigidas ao professor sobre os temas da aula. Em ambas, contudo, houve espaço para intervenções espontâneas, para sugestões e contestações. Na Escola Y, os jovens parecem mais sensíveis ao modo como são tratados, reivindicando direitos e pondo em causa regras; na Escola X, foram contestadas algumas classificações de testes e foi também nesta escola que os alunos tomaram a iniciativa de apresentar sugestões sobre procedimentos nas aulas.

A participação dos alunos é portanto garantida e estimulada na escola; contudo, serão estas formas de participação potenciadoras do cultivo da intervenção deliberativa no espaço público? Na realidade, as perguntas, as respostas e a maior parte das iniciativas de intervenção observadas representam modos muito embrionários de raciocínio argumentativo e, nessa medida, limitados no seu alcance. Acresce ainda que a subordinação da pedagogia à normatividade curricular e, principalmente, à finalidade da avaliação final por exames e à competição entre alunos e entre escolas impõe modos de aprendizagem pouco compatíveis com o amadurecimento de práticas mais reflexivas e emancipadoras.

Estes resultados estão em consonância com os que são apresentados por outros estudos (Samuelsson; 2016; Aasebø, 2017), que procuraram compreender em que medida os alunos encontram na dinâmica das aulas condições democráticas de participação que sejam, por isso mesmo, indutoras de aprendizagens de argumentação e deliberação democráticas. Ambos recorreram à observação de aulas. O primeiro considerou que uma pedagogia desafiadora que permita aos alunos a manifestação de discordância e os estimule a procurar argumentos racionais e bem fundamentados é a que melhor contribui para o fim pretendido. O estudo de Aasebø corrobora esta análise; considera a autora que o direito dos alunos à opinião é respeitado, ainda que a participação se caracterize pelo diálogo orientado por perguntas do professor; no entanto, estas práticas não proporcionam um aprofundamento dos pontos de vista dos estudantes, antes

consolidam o conhecimento transmitido pelo docente. Por isso, a democracia vivida na aula será mais ilusória do que real. Esta conclusão parece vir ao encontro de outra investigação, focalizada na “qualidade do ambiente da aula” (Carita, 2004) e no estímulo que este pode fornecer ao desenvolvimento sociomoral dos estudantes e à formação para a cidadania democrática. O estudo procurou compreender os níveis e as formas de participação dos alunos na resolução de conflitos na aula, a natureza das soluções encontradas e a percepção acerca da justiça destas soluções e respetiva justificação. Os resultados terão mostrado o predomínio de um clima de escassa partilha de responsabilidades na solução de conflitos, indiciando fraco desenvolvimento democrático; mostraram também que os jovens avaliam o clima da aula como insuficientemente justo. Por isso, na perspectiva da autora, a aula não apresenta um ambiente moral suficientemente estimulante do desenvolvimento sociomoral dos estudantes nem suficientemente democrático para estimular a participação reflexiva e a sustentação de pontos de vista não divergentes.

Reflexões finais

O estudo que constitui o ponto de partida destas reflexões fez emergir resultados consonantes com os de outros, anteriores e posteriores, que indagaram acerca da democraticidade da escola e das aulas e do seu eventual contributo para a formação de cidadãos participativos. A escola é certamente um espaço de liberdade, aberto à diversidade e à pluralidade de pontos de vista, assim como as aulas, na generalidade, proporcionam aos jovens experiências de aprendizagem pelo questionamento e pelo diálogo. No entanto, nem a natureza das questões formuladas nem a profundidade e alcance dos diálogos proporcionam, em muitas das situações observadas, experiências de construção argumentativa conducente à deliberação. Por essa razão, a participação dos alunos, nos moldes em que se opera, revela-se pouco profícua como processo formativo e pode ser, assim, um indicador da qualidade da democracia e da justiça e na escola. Ora a escola não se apresenta hoje mais democrática nem mais transformadora e o valor axiológico da diversidade não parece ter-se consubstanciado nem produzido

efeitos evidentes nos processos decisórios. Por isso, a escola cidadã que o discurso político simultaneamente preconiza e supõe pode não passar de projeto, se não de utopia, sacrificada à pressão avaliativa e à ideologia do sucesso. Entre idealidade e realidade permanece a esperança (ainda) não realizada numa escola mais justa e democrática.

Referências bibliográficas

Aasebø, T. (2017). Classroom discussions: possibilities and limitations for democratic classroom practices. *Education Reform Journal*, 2(1), 1-16.

Caillet, V. (2009). L'argumentation de justice chez les élèves: les jugements de justice en situation. In M. Durut- Bellat & D. Meuret (Dir.), *Les sentiments de justice à et sur l'école* (pp. 201-212). Bruxelles: de Boeck.

Carita, A. (2004). Conflito, justiça e cidadania. *Análise Psicológica*, XXII(1), 259-267.

Dalbert, C. (2009). Le besoin de justice et le développement des adolescents à l'école et au dehors. In M. Duru-Bellat, & D. Meuret (Dir.), *Les sentiments de justice à et sur l'école* (pp. 57-71). Bruxelles: De Boeck.

Desvignes, S.; Meuret, D. (2009). Les sentiments de justice des élèves en France et pourquoi. In M. Duru-Bellat & D. Meuret (Dir.), *Les sentiments de justice à et sur l'école* (pp.187-199). Bruxelles: De Boeck.

Dubet, F. (1999). Sentiments e jugements de justice das l'expérience scolaire. In D. Meuret (Ed.), *La justice du système éducatif* (pp. 177-194). Paris e Bruxelles: De Boeck & Larcier.

Dubet, F. (2009). Conflits de justice à l'école et au-delà. In M. Durut-Bellat & D. Meuret (Dir.), *Les sentiments de justice à et sur l'école* (pp. 43-55). Bruxelles: de Boeck.

Fraser, N.; Honneth, A. (2003). *Redistribution or recognition? A political-philosophical exchange*. Londres e Nova Iorque: Verso.

Honneth, A. (2002). Reconnaissance et justice. *Le Passant Ordinaire*, 38. Disponível em: <http://www.passant-ordinaire.org/revue/38-349.asp#>

Honneth, A. (2003). Redistribution as recognition: a response to Nancy Fraser. In N. Fraser & A. Honneth. *Redistribution or recognition? A political-philosophical exchange* (pp.110-197). Londres e Nova Iorque: Verso.

Merle, P. (1999). Équité et notation: l'expérience subjective des lycéens. In D. Meuret (Ed.), *La justice du système éducatif* (pp. 213-226). Paris e Bruxelles: De Boeck & Larcier.

OCDE (2016). *Regards sur l'éducation 2016: les indicateurs de l'OCDE*. Éditions OCDE. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-fr>

Seiza, A. B. (2020). *Participação no espaço público da escola como dimensão de justiça educativa – Projeto numa escola democrática? DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES*, N.º 17, 2020, 57-74. ISSN: 2182-018X. DOI: <http://dx.doi.org/10.30827/dreh.v0i17.9400>

- Rawls, J. (1994). *A theory of justice*. Cambridge: The Belknap Press.
- Samuelsson, M. (2016). Education for deliberative democracy: A typology of classroom discussions. *Democracy and Education*, 24(1), Art.5. Disponível em: <https://democracyeducationjournal.org/home/vol24/iss1/5>.
- Sanches, M. F. C. (2007). Por uma cidadania política ativa e crítica: representações de alunos dos ensinos básico e secundário. In M. F. C. Sanches, F. Veiga, F. Sousa & J. Pintassilgo (orgs.), *Cidadania e liderança escolar* (pp. 143-166). Porto: Porto Editora.
- Sanches, M. F. C.; Solano, I.; Seiza, A. & Cochito, I. (2004). Constructing citizenship in school: the students' experiences and perspectives. In A. Ross (Ed.), *The experience of citizenship* (pp.69-78). Londres: CiCe.
- Sanches, M. F. C.; Seiza, A. (2007). Construindo a cidadania democrática: valores emergentes do discurso político (1974-1975). In M. F. C. Sanches, F. Veiga, F. Sousa & J. Pintassilgo (Orgs.), *Cidadania e liderança escolar* (pp. 71-107). Porto: Porto Editora.
- Seiza, M. A. B. (2015). *Labirintos da justiça na escola: representações e práticas de alunos e professores*. Tese de Doutoramento, Universidade de Lisboa/Instituto de Educação.
- Seiza, A. B. (2016). *Labirintos da justiça na escola: perspetivas de alunos e professores*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Sen, A. (2010). *A ideia de justiça*. Coimbra: Almedina.
- UNESCO (2015). *Education 2030. Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all*. Paris: UNESCO.
- Vanoutrive, J., Friant, N. & Derobertmeasure, A. (2011). L'injustice scolaire: quels sentiments chez les élèves? *Education & Formation e-295*, 129-139.
- Young, I. M. (2006). Responsibility and global justice: a social connection model. *Social Philosophy & Policy*, 23(1), 102-130.

Legislação

- Lei 46/86 de 14 de outubro.
- Lei n.º 30/2002 de 16 de Fevereiro.
- Lei n.º 3/2008 de 18 de Janeiro.
- Lei n.º 39/2010 de 2 de Setembro.
- Despacho n.º 6173/2016 de 10 de maio.
- Despacho 6478/2017 de 26 de julho.
- Decreto-Lei 55 de 2018, de 6 de julho.

Seiza, A. B. (2020). *Participação no espaço público da escola como dimensão de justiça educativa – Projeto duma escola democrática? DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES*, N.º 17, 2020, 57-74. ISSN: 2182-018X. DOI: <http://dx.doi.org/10.30827/dreh.v0i17.9400>

Para saber mais sobre a autora...

Aline Bernardes Seça

Doutorada em Educação pela Universidade de Lisboa (Instituto de Educação; Licenciada em Filosofia pela mesma Universidade (Faculdade de Letras); professora de Filosofia no ensino secundário; membro da equipa de coordenação do ensino nocturno da Escola secundária D. Pedro V, Lisboa. Prémio SPCE / De Facto Editores 2015.

Como citar este artigo...

Seça, A. B. (2020). Participação no espaço público da escola como dimensão de justiça educativa – Projeto duma escola democrática? *DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES*, 17, 57-74.
DOI: [http:// dx.doi.org/10.30827/dreh.v0i17.9400](http://dx.doi.org/10.30827/dreh.v0i17.9400)

Seça, A. B. (2020). Participação no espaço público da escola como dimensão de justiça educativa – Projeto duma escola democrática? DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, N.º 17, 2020, 57-74. ISSN: 2182-018X. DOI: [http:// dx.doi.org/10.30827/dreh.v0i17.9400](http://dx.doi.org/10.30827/dreh.v0i17.9400)