

PRÁTICAS DEMOCRÁTICAS NA ESCOLA: UM ESTUDO DE CASO NUMA ESCOLA SECUNDÁRIA NO NORTE DE MOÇAMBIQUE

DEMOCRATIC PRACTICES IN SCHOOL: A CASE STUDY AT A SECONDARY SCHOOL IN NORTHERN MOZAMBIQUE

Pedro Marcelino

maloa050@gmail.com

Academia Militar “Marechal Samora Machel”

Joaquim Machado

jmaraujo@porto.ucp.pt

Universidade Católica Portuguesa

Resumo

Este trabalho decorre de um estudo de caso, numa escola secundária no norte de Moçambique, que analisou como se desenvolve a educação para a democracia em contexto escolar, conforme as orientações estabelecidas pelo Plano Curricular do Ensino Secundário Geral. Os sujeitos da pesquisa são alunos e professores da décima classe e o diretor da escola. As técnicas de recolha de dados foram a entrevista semi-estruturada, a observação de aulas, e a análise documental. Os resultados revelaram que, na generalidade, as práticas no quotidiano da escola estão mais viradas para o cumprimento dos programas de ensino e a transmissão de conteúdos, predominando a lógica da responsabilidade burocrática e a educação para a conformidade; o estudo demonstrou haver uma dissociação entre o plano das orientações para a ação e o plano da ação, sobretudo na maneira como os professores lidam com as questões relacionadas com a educação em valores democráticos e na forma como escola envolve os alunos na vida da escola. O estudo conclui que a escola tende mais a doutrinar os alunos, há pouco envolvimento direto dos alunos na tomada de decisões sobre os problemas da escola e não há organizações autónomas dos alunos.

Palavras-chave: educação, democracia, valores, participação, conformidade.

Abstract

This work stems from a case study in a secondary school in the northern Mozambique, which examined how develops the education for democracy in school context, in accordance with the guidelines laid down by the General Secondary Education Curricular Plan. The target population for this research include students and teachers of grade ten and the school director. Data collection techniques were the semi-structured interview, observation of lessons, and documentary analysis. This study showed that, in general, the daily practices in the school in study

are more towards to the compliance of the educational programmes and the transmission of content; dominating, in this way, bureaucratic responsibility logic and education for compliance; the study demonstrated a dissociation between the guidelines for action and action plan, especially the way teachers deal with issues related to education in democratic values and the way the school involves students in the operation of the school. The study concludes that the school tends more to indoctrinate students, there is little direct involvement of students in decision-making about the problems of the school and absence of autonomous organizations of students.

Keywords: education, democracy, values, participation, compliance.

Introdução

Na Conferência Mundial sobre Educação para Todos realizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, UNESCO, no ano de 1990 em Jomtien, Tailândia, definiram-se prioridades para educação nos países do terceiro mundo, com maior destaque para a universalização do ensino básico.

Em 2000, no Marco de Ação de Dakar, a UNESCO voltou a afirmar a visão de que toda criança, jovem e adulto tem o direito humano de beneficiar de uma educação que satisfaça as suas necessidades básicas de aprendizagem, no melhor e mais pleno sentido do termo, e que inclua aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Trata-se de uma educação que se destina a captar os talentos e potencial de cada pessoa e desenvolver a personalidade dos educandos para que possam melhorar suas vidas e transformar suas sociedades (UNESCO, 2000).

É no âmbito dessas transformações que em 2007 o governo moçambicano elabora o Plano Curricular do Ensino Secundário Geral (PCESG) que, segundo o MINED (2007), tem como bases a “Estratégia à médio prazo da UNESCO (2002-2008)” e o Relatório Internacional sobre a Educação para o século XXI (Relatório Delors).

Na alínea a) do ponto 3.3 o PCESG define que, à luz dos objectivos gerais do Sistema Nacional de Educação, o Ensino Secundário Geral visa: “Proporcionar ao jovem um desenvolvimento integral e harmonioso, através de um conjunto de competências: conhecimentos, habilidades, atitudes e valores articulados em todas as áreas de aprendizagem”.

Importa realçar a ênfase que o PCESG dá à educação em valores, para além dos aspectos meramente cognitivos; essa preocupação é também evidenciada por Delors (2010: 13) ao “conferir relevância a um dos quatro pilares que apresentou e ilustrou como as bases da educação: trata-se de *Aprender a conviver*, desenvolvendo o conhecimento a respeito dos outros, de sua história, tradições e espiritualidade”. Tal preocupação surge da exigência de compreensão mútua, de ajuda pacífica e de harmonia, ou seja, dos valores inerentes à necessidade de compreender melhor o outro e o mundo.

O reconhecimento da necessidade de a escola promover a convivência democrática acompanha uma conceção que afirma a importância de o aluno receber em sua formação escolar a noção de respeito ao outro, às opiniões do outro, de saber ouvir, de ser tolerante e de aprender como aplicar esses conceitos no dia-a-dia para seu crescimento como ser integral; acredita-se ainda que conteúdos como a

afectividade, a solidariedade, a sensibilidade, não podem ser simplesmente teorizados em sala de aula, mas devem ser aprendidos pela vivência, e a escola é o lugar privilegiado para tais práticas através do exercício do direito de ter voz e opinião, de liberdade de expressão, de criação, de ser ouvido nas tomadas de decisão, de participar nas tomadas de decisão relativas à comunidade escolar.

No PCESG, para além de estarem detalhadas as áreas disciplinares e as respectivas disciplinas e as competências que incluem habilidades, são incluídos os valores humanos tais como a igualdade, a liberdade, a justiça, a solidariedade, a humildade, a honestidade, a tolerância, a responsabilidade, a perseverança, o amor à pátria, o amor à verdade e o respeito pelo outro. Todos esses valores são inerentes à democracia, cuja aprendizagem é feita por meio de práticas educativas no contexto escolar, ou seja, na forma como a escola se organiza, na maneira como interagem os diferentes atores no processo educativo e no trabalho pedagógico, dentro e fora da sala.

Paralelamente, o plano prevê a incorporação de temas transversais no currículo, que traduzem um conjunto de questões que preocupam a sociedade, mas que, pela sua natureza social, não pertencem a uma área ou disciplina e, por isso, não têm definido ao nível do currículo um tempo específico.

Desta feita, desenvolvemos um estudo com vista a perceber que práticas são desenvolvidas numa Escola Secundária localizada numa cidade do norte do país no âmbito da educação inclusiva e dos valores democráticos referidos no PCESG.

Democracia e participação na escola

Falar da democracia é falar do governo da maioria; quando aplicada à escola, democracia é a forma de organização que se orienta em princípios segundo os quais ela deve ser governada por interesses da maioria, ou seja, da maioria dos membros da comunidade escolar, docentes, discentes, funcionários, pais e encarregados da educação e toda a comunidade circunvizinha; é falar da participação da maioria nas decisões que afetam os diferentes setores de atividade na escola, ou seja, na gestão escolar, na produção de conhecimentos e na gestão de conflitos; é ainda falar de relações de igualdade e justiça na escola.

Cabe aqui realçar que em democracia as diferenças individuais e de grupos são respeitadas, dado que pensar na democracia apenas a partir dos ideais de igualdade é destruir a liberdade individual; a verdadeira democracia toma em consideração o direito à diferença, caso contrário corre-se o risco de cair no totalitarismo. Araújo (2000) recorda-nos que “hoje se compreende que os regimes que tentaram buscar os ideais da democracia a partir da igualdade pura (...) terminaram por se constituir em sistemas políticos absolutistas e autoritários”; desta feita ao falar da democracia é mais coerente complementar a igualdade com equidade, isto é, reconhecer as diferenças dentro da igualdade, pois considerar apenas a igualdade tira aos indivíduos o direito democrático da diferença, tira a possibilidade de pensar de maneira diferente e de ser diferente.

A conceção de democracia que pressupõe igualdade e equidade é fundamental para compreender as relações democráticas na escola, onde as assimetrias dos papéis de alunos e professores são evidentes e

socialmente aceites; isso sem descuidar alguns aspetos em que ambos os coletivos (alunos e professores) são iguais perante a sociedade gozando dos mesmos direitos e estando sujeitos aos mesmos deveres, pelo facto de serem seres humanos, como, por exemplo, o direito ao diálogo, à livre expressão de sentimentos e ideias, à dignidade, etc..

A sociedade confiou aos professores responsabilidade e deveres que lhes permitem avaliar os alunos e exigir-lhes o cumprimento das regras e normas da escola; no entanto, como adverte Araújo (2001: 80), tais poderes não lhes garantem o direito de agir de maneira injusta, violando, por exemplo, os direitos relativos à cidadania de seus alunos.

O mesmo autor realça a necessidade de a escola equilibrar a assimetria funcional, decorrente da autoridade académica e administrativa dos professores, e a simetria democrática, decorrente do facto de tanto os professores quanto os alunos serem seres humanos com igualdade de direitos que configura a cidadania; neste sentido, é papel da escola “preparar os estudantes para a convivência democrática da sociedade adulta, propiciando práticas que respeitem os princípios e valores da democracia e por meio de participação ativa da comunidade escolar nas decisões relativas ao trabalho, aos conteúdos e a convivência coletiva” (Puig, 2000, cit. em Araújo, s.d: 3).

Fica claro que, para que a escola prepare os alunos para a convivência democrática, ela mesma tem de ser democrática e viver a democracia. A escola democrática não se compadece com as formas tradicionais de convivência baseada no autoritarismo e na centralização das decisões; é uma escola cuja pedagogia está centrada no professor e que não valoriza os saberes dos alunos. Como se viu atrás, as assimetrias funcionais entre professores e alunos, entre professores e os órgãos de direção da escola não podem justificar a adoção de métodos autocráticos de convivência na escola.

Reestruturar a escola para a educação democrática

Araújo (s.d.) aponta entre outros, sete aspetos que podem incrementar ou inibir as práticas democráticas na escola: os conteúdos escolares, metodologia das aulas, o tipo e a natureza das relações interpessoais, os valores, a auto-estima e auto-conhecimento dos membros da comunidade escolar e os processos de gestão escolar.

Os conteúdos escolares

Os conteúdos escolares desempenham um papel importante na constituição da dimensão sociocultural dos alunos; a escola que almeja a formação em valores democráticos precisa de reorganizar os conteúdos de modo que se adequem as expectativas dos alunos e estejam contextualizados à sua situação.

Reorganizar a escola visando a introdução de conteúdos que se adequem às necessidades dos alunos implica introduzir novos conteúdos; no entanto, isso não significa necessariamente a introdução de novas disciplinas, mas a sua abordagem transversal com vista à “construção de personalidades morais,

autónomas e críticas” (Araújo, 2000: 98). Ainda no âmbito dos conteúdos escolares há que valorizar as experiências vivenciais que os alunos levam para a sala de aula.

Metodologia das aulas

A inclusão de conteúdos que traduzam as necessidades de aprendizagem dos alunos em matéria de valores democráticos deve ter reflexo na maneira como tais conteúdos são tratados na sala de aula, através de metodologias condizentes com os ideais democráticos. A cidadania democrática não se constrói com base em metodologias de mera transmissão do conhecimento. Para o efeito, Araújo (2000) falando das metodologias com vista formação de cidadãos ativos, propõe três tipos de atividades a serem desenvolvidas pelos professores: atividades reflexivas, actividades conceituais práticas e actividades prático-experimentais.

As *atividades reflexivas* levam o aluno a refletir de maneira crítica sobre aspetos da realidade pessoal e coletiva, relacionando-os aos conteúdos escolares e pressupõem debates ou discussões para a realização de trabalhos em grupo que incluam análise de filmes e solicitação de trabalhos individuais sobre temáticas socialmente relevantes, bem como técnicas de discussão de dilemas, resolução de conflitos, clarificação de valores, exercícios autobiográficos.

As *atividades conceituais concretas* consistem na experimentação concreta a partir de situações hipotéticas ou a partir de experiências do seu quotidiano, como é o caso de dramatizações que levam as personagens a se sentirem envolvidas em determinado conflito.

As *atividades prático-experienciais* consistem em construir o conhecimento e valores a partir da formalização e/ou conceituação da realidade, como os *estudos do meio* e as visitas de estudo. Estas diferentes atividades não devem ser desenvolvidas de forma fragmentada, mas de forma articulada com os conteúdos; a articulação das atividades reflexivas, das conceituais concretas e das práticas experienciais permitem que os conhecimentos e valores tenham maior significado para os alunos fazendo com que as aulas sejam agradáveis e interessantes, e o currículo seja contextualizado em experiências concretas.

A reestruturação dos aspetos metodológicos é um imperativo para que a escola se transforme e se insira no processo global de transformações das sociedades. Tal implica uma mudança profunda: “Não mais professor que sabe e que fala o seu saber e o aluno que não sabe e é impedido de falar o que quer saber. Não mais o exercício hierarquizado de transmissão de saberes, do qual subjazem relações de poder, que apontam para uma sociedade autoritária, composta de homens conformistas” (Marques, s.d.).

Na realidade trata-se de mudança de atitudes face à ação educativa dando mais atenção, não ao ensino em si, centrado no professor e na transmissão de conteúdos, mas à construção do conhecimento e a focalização na aprendizagem dos alunos (Hartt, 2000). Embora pareça um paradoxo, Perrenoud (2006) observa que mesmo nas aulas de ciências naturais e exatas existem possibilidades de criar ambientes de participação e de debate; não se trata de questionar a autoridade do professor, pois esta não se abala

pelo simples facto de dar espaço aos alunos para darem sua opinião em torno da matéria a ser lecionada.

Tudo depende da maneira como o professor trata a matéria que leciona: “Em vez de enfatizar seu grau de certeza, seria preferível apresentar um balanço da situação e das teorias concorrentes, depois iniciar um debate, não para arbitrar as teses, mas para identificar as convergências e divergências” (Perrenoud, 2006:39). O que importa, na realidade, não é tanto o resultado desse debate, mas a oportunidade e a liberdade que a ocasião confere ao aluno para expor as suas ideias e ouvir as ideias dos colegas.

Para Freire, a escola tem o dever de “não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela saberes socialmente construídos na prática comunitária, mas também (...) discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos” (2007:30).

Nem todos os professores aproveitam as oportunidades que lhes são oferecidas para realizar discussões e debates; as razões são várias, ou porque temem desestabilizar os alunos que buscam respostas simples, ou temem gastar muito tempo em alguns assuntos e não cumprir o programa ou ainda porque temem perder o controlo do debate ou expor o limite de seu próprio conhecimento.

Outro entrave às discussões e debates dos alunos nas aulas é o receio de o professor não cumprir o programa decidido e fiscalizado centralmente. As escolas devem cumprir o planificado para cada trimestre tendo em vista o exame do fim do ano elaborado centralmente.

Os valores dos membros da comunidade escolar

Os valores morais não são inatos mas são aprendidos nas experiências significativas que o sujeito estabelece com o mundo; eles estão implícitos nos conteúdos com os quais o indivíduo interage no dia a dia e qualidade das relações que ele estabelece com as fontes de valores (Araújo, 2000). A escola enquanto instituição de formação e instrução não pode trabalhar com qualquer valor; a aprendizagem de valores de cidadania democrática requer interação reflexiva na prática sobre valores vinculados à justiça, ao altruísmo, à cidadania e a busca virtuosa da felicidade; trata-se de uma iteração agradável, sob risco de o valor trabalhado não constituir valor para os alunos, como acontece quando os valores são trabalhados em forma de disciplina. No ambiente escolar, a educação para a cidadania democrática passa também "pelo livre confronto de opiniões, em uma alegre desordem que proporciona a cada um a liberdade de encontrar o seu caminho e construir o seu pensamento,..." (Perrenoud, 2006:54).

As relações interpessoais

A construção da cidadania pressupõe a criação de oportunidades para a participação motivada e competente das pessoas, na vida política e pública da sociedade. Klein (2010: 75) enfatiza que nas relações interpessoais o respeito ocupa o lugar cimeiro, não só o respeito mútuo entre o professor e o aluno, mas também o auto respeito. Ainda no âmbito das relações interpessoais, é fundamental discutir a questão de autoridade do professor perante o aluno; o ideal é que ela esteja vinculada à admiração

pela competência e não por uso de força; enquanto o respeito vinculada à admiração e competência é consequência do respeito mútuo, da admiração e da confiança, o respeito baseado no uso de força nasce da obediência à hierarquia.

A auto-estima

Auto-estima depende da imagem que o sujeito tem de si mesmo; imagem construída para si mesma e com a qual a pessoa se identifica e se confunde. A construção de auto imagem, ou a consciência de si mesmo é influenciada pelos fatores do ambiente sociocultural e das relações que o sujeito estabelece com outros sujeitos e da sua constituição bio-fisiológica; a consciência de si mesmo, ou o “domínio do sujeito sobre a sua atividade física e mental, “acrescenta-se ao simples saber algo, ou saber fazer algo, um saber que se sabe” (Araújo, 2000). Nesse saber, ou consciência, encontra-se a auto imagem e o que cada um sente por si mesmo, a *auto-estima*. A auto-estima pode ser positiva ou negativa com consequências visíveis sobre as interações do sujeito com o mundo e consigo mesmo.

É possível trabalhar a auto-estima dos alunos por meio da democratização das relações na escola, opondo-se ao autoritarismo, com recurso a conteúdos escolares e metodologias significativas, buscando desenvolver relações interpessoais baseadas no respeito mútuo. A estes elementos acrescenta-se a valorização dos aspetos positivos que são encontrados na personalidade de todos os seres humanos como estratégia para cultivar a auto-estima.

Autoconhecimento

O autoconhecimento é indispensável para uma vida saudável e equilibrada de qualquer indivíduo inserido no mundo objetivo ou subjetivo; a convivência democrática requer que os indivíduos se conheçam, tenha consciência dos próprios valores, sentimentos e emoções. A inclusão no processo de ensino-aprendizagem de conteúdos e metodologias que exijam a reflexão, a percepção e a regulação dos próprios sentimentos e emoções é uma estratégia para o desenvolvimento de autoconhecimento no ambiente escolar.

A gestão escolar

O último aspeto a ter em conta para que a educação para a democracia seja efetiva na instituição escolar refere-se à gestão escolar. A democratização do ensino enquanto abertura de acesso à educação para todos só se concretiza mediante a gestão democrática da instituição escolar; isso quer dizer que as três vias para a educação para a democracia mencionadas por Klein (2006) e os aspetos a tomar em conta para reestruturar a escola no sentido de favorecer a educação para a cidadania democrática pelas práticas democráticas têm como eixo a gestão democrática, ou seja, “uma forma de gerir uma instituição de maneira que possibilite a participação e transparência”.

A gestão democrática opõe-se à gestão autoritária, em que as decisões são centralizadas nas mãos de uma pessoa ou de um pequeno grupo e as regras de convivência e o projeto pedagógico já se

encontram pré-determinados por valores e crenças preestabelecidos (Araújo, 2000:105). Pelo contrário, a gestão democrática é

um processo político no qual as pessoas que atuam na/sobre a escola identificam problemas, discutem, deliberam e planeiam, encaminham, acompanham, controlam e avaliam o conjunto das ações voltadas ao desenvolvimento da própria escola na busca da solução daqueles problemas. Esse processo, sustentado no diálogo, na alteridade e no reconhecimento às especificidades técnicas das diversas funções presentes na escola, tem como base a participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar, o respeito às normas coletivamente construídas para os processos de tomada de decisões e a garantia de amplo acesso às informações aos sujeitos da escola (Souza, 2009: 125-126.).

Uma gestão da escola aberta para a participação favorece positivamente a maneira como serão dadas as aulas, sobre oportunidades de participação de docentes e discente e outros membros da comunidade escolar no processo decisório da escola.

O modelo da gestão democrática envolve todos, professores, funcionários, pais, alunos, comunidade local e o próprio núcleo gestor. Silva e Nunes (2004) analisando a convivência democrática no quotidiano escolar, chamam de gestão participativa ao “processo de administrar com a participação e envolvimento no planeamento, na organização do trabalho, nas decisões e nos resultados da organização”, dando voz e vez a todos na discussão e deliberação das questões pedagógicas financeiras, administrativas e educativas.

Percebe-se assim que o papel do gestor é determinante para a motivação dos diversos setores da escola à participação; isso passa necessariamente pela forma como a escola está organizada, se favorece ou não uma convivência democrática. Mas nem sempre as condições são favoráveis às práticas democráticas; a atitude do gestor pode impulsionar ou estorvar o movimento de abertura democrática na escola dependendo do grau de abertura para ouvir todos os segmentos da escola.

Silva e Nunes apontam, entre tantos fatores que dificultam a convivência democrática na escola, “o facto de o diretor ser escolhido por indicação política, pois muitas vezes ele fica atrelado aos interesses e compromissos políticos, desconsiderando as necessidades e anseios da comunidade escolar e local” (2004). Este facto é comum nas escolas secundárias do nosso país onde todos os diretores das escolas públicas são nomeados em função da sua lealdade ao partido no poder, o que lhes condiciona a possibilidade de manobra que contrarie os interesses da política no poder.

Uma das condições para o exercício da democracia na escola é a autonomia, entendida como a capacidade que determinada pessoa ou instituição adquiriu e que a tornou capaz de fixar normas para sua própria conduta, no âmbito de sua natureza específica. Utilizando-se de tal pressuposto no âmbito educacional, mais especificamente, em uma escola pública estatal, presume-se que ela seja capaz de fixar regras para seu próprio existir e agir, levando sempre em consideração seus limites e potencialidade.

Em síntese, todo o processo de reformas da escola com vista a criação de condições para a convivência democrática é condicionado pela forma com a instituição é gerida; tudo depende das condições em que se estabelecem as relações com a comunidade, com os alunos e entre os professores, tendo em vista a resolução de problemas, o planeamento e os processos de tomada de decisão.

Metodologia e contextualização do estudo

Fundamentação do estudo

Moçambique é um país, acabado de sair de uma série de conflitos que deixaram a economia e os valores debilitados; assim a promoção de paz e convivência democrática é de interesse do Estado. Com efeito, o artigo 3º da Constituição da República declara que a República de Moçambique é um Estado de Direito, baseado no pluralismo de expressão, na organização política democrática, no respeito e garantia dos direitos e liberdades fundamentais do Homem; no artigo 11º, a Constituição declara que constituem objetivos fundamentais do Estado moçambicano, entre outros: a defesa e a promoção dos direitos humanos e da igualdade dos cidadãos perante a lei; o reforço da democracia, da liberdade, da estabilidade social e da harmonia social e individual; a promoção de uma sociedade de pluralismo, tolerância e cultura de paz.

Um dos meios para a consecução destes objetivos é a educação. Com efeito, o governo de Moçambique ratificou os resultados da Conferência Mundial sobre Educação para Todos realizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação e o Relatório Internacional sobre a Educação para o século XXI. Este último está sintetizado em quatro pilares, sendo um dos pilares anunciados nos seguintes termos: “*o aprender a conviver, desenvolvendo a compreensão do outro e a perceção das interdependências – realizar projetos comuns e preparar-se para gerenciar conflitos – no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz.*”

De certa forma estes quatro pilares coincidem com os objetivos preconizados na Constituição da República de Moçambique; deste modo fica claro que é tarefa da educação pública no nosso país, garantir que os objetivos fundamentais do Estado preconizados na Constituição sejam realizados.

É da necessidade de verificar em que medida a educação formal, no nível do Ensino Secundário Geral, contribui para a preparação dos alunos para a convivência democrática pela prática na escola, que decidimos realizar a presente pesquisa, cujo objeto é ***as práticas democráticas na escola***, tendo como caso uma escola secundária no norte de Moçambique.

Objetivos do estudo e metodologia

O nosso estudo visa compreender as concepções e percepções dos alunos e dos professores sobre democracia e as práticas democráticas na escola, optando por uma metodologia de carácter

predominantemente qualitativo. Ele enquadra-se no paradigma construtivista de pesquisa e privilegia, essencialmente, a compreensão dos problemas a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação.

Participaram do estudo, o diretor da escola, seis professores e seis alunos da 10ª classe, que estão na escola há pelo menos três anos. Presume-se, pois, que estes sujeitos com três anos a relacionar-se diretamente com escola, têm “amplo conhecimento do contexto estudado” (Alves, 1991: 59), isto é, acredita-se que três anos são tempo suficiente para perceber com alguma profundidade as práticas de promoção da democracia no contexto da educação escolar.

A identificação dos alunos com as características mencionadas nos critérios de inclusão na pesquisa (estar a frequentar a 10ª Classe e ter feita a 8ª e a 9ª na mesma escola) baseou-se na técnica de *snowball* que consiste em identificar poucos sujeitos com característica desejada e pedir-lhes que indiquem outros, os quais por sua vez indicaram outros, assim sucessivamente, até alcançar o “ponto de saturação”, isto é, até quando “os novos entrevistados passam a repetir os conteúdos já obtidos em entrevistas anteriores sem acrescentar novas informações relevantes a pesquisa” (Wha (1994, *cit.in* Baldin e Minhoz, 2011: 330

A amostra foi não probabilística visto que foi obtida a partir do estabelecimento de um critério de inclusão e, por conseguinte, nem todos os elementos da população alvo tinha a mesma oportunidade de participar da pesquisa.

Quanto aos professores foram tidos em conta aqueles que estavam a lecionar na escola há pelo menos três anos e cujos alunos participaram nas entrevistas; a escolha foi feita de forma aleatória, com o único critério de estarem na escola há pelo menos três anos.

Desenvolvemos um estudo de caso, que se define como sendo aquele que “investiga um fenómeno contemporâneo dentro do seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não estão claramente definidos e onde se utiliza múltiplas evidencias” (Yin, 2005: 32-33).

Godoy (1995: 25) ressalta que o estudo de caso é adequado à pesquisa que procura responder às questões “como” e “por que” certos fenómenos ocorrem, quando há poucas possibilidades de controlo sobre eventos estudados e quando o foco de interesse é sobre fenómenos actuais, que só podem ser analisados no contexto de vida real.

Na vertente desta pesquisa, é considerado caso “**as práticas democráticas**” numa escola secundária localizada na zona suburbana da cidade de Nampula.

O estudo de caso não é por si só uma metodologia de investigação, mas um *design* de investigação que pode ser levada a cabo no quadro de paradigmas metodológicos bem distintos, como o positivista ou o interpretativo ou crítico e mediante o uso de diversificados instrumentos de recolha de dados. Segundo Yin (2003), o estudo de caso é a estratégia escolhida ao se examinarem acontecimentos contemporâneos, mas quando não se podem manipular comportamentos relevantes.

O nosso estudo de caso utiliza como fontes de evidências a observação direta e uma série sistemática de entrevistas semi-estruturadas a alunos, a professores e ao diretor.

A entrevista é uma técnica que tem por intuito recolher informações, por meio de sujeitos entrevistados, nela havendo lugar para a interação entre pesquisador e entrevistado. Através da entrevista, “o pesquisador visa apreender o que os sujeitos pensam, sabem, representam, fazem, argumentam” (Severino, 2007:124).

As entrevistas aos alunos, aos professores e ao diretor visaram perceber a sua noção de democracia, a sua conceção sobre os valores democráticos e as estratégias usadas pelos professores para educar para a convivência democrática, bem como compreender os modos de participação dos alunos na vida da escola.

O nosso estudo desenvolveu-se também em contacto direto com os participantes no mesmo, visando observar os comportamentos no seu meio natural e procurando não influenciar, interferir ou manipular os organismos sob observação para evitar “comportamentos reativos”.

O tipo de observação que se adequou ao nosso estudo é, pois, a observação não participante e naturalista, com recurso ao diário de campo. A observação foi usada com objetivo de verificar como os professores põem em prática a educação em valores democráticos no contexto de sala de aula; identificar as estratégias usadas pelos professores entrevistados para educar os alunos em valores democráticos e conhecer o nível de participação dos alunos na vida escola.

Educação democrática na escola

O objetivo do nosso estudo era perceber como na escola se reconhece e se pratica o direito de participação nas tomadas de decisão dos alunos, o direito de autoria, a liberdade de pensamento e expressão e como se dá voz e vez aos alunos.

Quanto à percepção sobre democracia ficou evidente que tanto os alunos quanto os professores como o diretor da escola percebem a democracia na sua dimensão política, baseada no exercício de voto para eleger uma minoria de representantes, mas também como forma de vida em comum baseada em valores específicos, dos quais a participação é valor supremo. Os entrevistados estabelecem a correlação entre democracia e valores como liberdade de expressão e paz, que integram com outros o fundamento da convivência democrática.

Relativamente à participação dos alunos na discussão de problemas e na tomada de decisões na escola, ficou claro que ela é indireta no sentido de que ela é concretizada por intermédio de representantes, segundo o que está previsto no Regulamento do Ensino Secundário Geral: no Conselho de Escola a classe estudantil é representada por dois alunos um de cada ciclo, ou seja, um do primeiro ciclo e outro do segundo ciclo. Por outro lado a participação é formal na medida em que todos os procedimentos decorrem do preconizado no referido regulamento, ou seja, “a participação é praticada por referência

predominante às regras formais” (Lima, 1998:185). De facto e como se percebeu das entrevistas aos alunos, apenas dois participaram pelo menos uma vez em reuniões do conselho da escola.

Mesmo a nível das turmas, verificamos que o envolvimento dos alunos na discussão dos problemas da escola é escasso, e limita-se em consultas, que podem ser consideradas ou não.

O estudo revelou que os professores têm um conhecimento pouco consistente sobre a educação em valores democráticos no contexto escolar preconizada no Plano Curricular do Ensino Secundário Geral (PCEG). Um dado que confirma esta conclusão prende-se com a maneira como a questão dos valores é tratada durante as aulas. Constatamos não haver uma abordagem intencional desta temática pelos professores, uma clara evidência de os professores abdicarem do seu papel de agentes de socialização na perspetiva democrática e deixarem que os alunos construam o seu sistema de valores de forma espontânea. Na realidade, os entrevistados não referem que sejam postas em prática as metodologias fundamentais para educação em valores, para as quais Araújo (2000) propõe três tipos de atividades a serem desenvolvidas pelos professores: *atividades reflexivas*, que levariam os alunos a refletir de maneira crítica sobre aspetos da realidade pessoal e coletiva, relacionando-os aos conteúdos escolares; *atividades conceituais concretas*, que consistiriam na experimentação concreta a partir de situações hipotéticas ou a partir de experiências do quotidiano dos alunos, como é o caso de dramatizações que levariam as personagens a se sentirem envolvidos em determinado conflito; e, por último, *atividades prático-experienciais* consistiriam em construir o conhecimento e valores a partir da formalização e/ou conceituação da realidade.

Convém, no entanto realçar que, segundo nos foi revelado pelos alunos, as *atividades prático-experienciais* têm sido estimuladas pelos professores e consistem no apoio moral ou material aos membros da comunidade escolar em casos de ocorrência de situações de doença ou morte de um familiar.

O processo de trabalho cooperativo é uma estratégia praticada na escola apenas para fins de conformidade pedagógico-administrativa, pelo que desvitaliza os critérios de organização que permitam que efetivamente os grupos favoreçam a aprendizagem entre pares, pela troca de experiências pessoais e sociais diversas. Constatamos que a estratégia dos professores para a constituição de grupos de trabalho, no âmbito do estudo cooperativo, é baseada apenas na ordem numérica da lista dos alunos e pouco contribui para a criação de ambiente propício ao desenvolvimento de competências inerentes à convivência democrática, como a tolerância e a solidariedade.

Por outro lado, o estudo constatou a predominância do uso de métodos de ensino expositivo pelos professores, o que favorece a aceitação acrítica ou passiva dos conteúdos, facto que, quando associado à crença manifestada pela direção da escola de cumprimento rigoroso dos documentos normativos que regulam a vida da escola poderá constituir uma forma de educar os alunos e leva-nos a concluir que prevalece na escola a forma de socialização normativa de tipo endoutrinamento (Afonso, 1990; Lima e Afonso, 1990:29).

Quanto às estratégias usadas na escola para a gestão de conflitos, enquanto instrumento de meio de diálogo e de reencontro interpessoal, em que o professor, neutro e imparcial, auxilia os alunos a aprender a comunicar e a negociar compromissos mutuamente satisfatórios, percebemos que na escola em estudo os professores assumem a função de mediadores de conflitos sem, no entanto, aproveitá-los para o desenvolvimento da educação em valores como capacidades e atitudes comunicativas, atitudes emocionais, atitudes de cooperação, atitudes de negociação e capacidade de autodeterminação e autonomia.

Este estudo baseou-se sobretudo nas percepções dos alunos, dos professores e do diretor da escola, que, por sua vez, assentam nas práticas educativas vivenciadas e se reportam a teorias e crenças políticas e pedagógicas. O estudo situa-se, por isso, entre o plano das orientações para a ação e o plano da ação vivenciado pelos entrevistados, carecendo de ser aprofundado com investigações centradas no plano da ação concreta.

Bibliografia

- Afonso, A. J. (1990). *Do Endoutramento à Educação dos Valores Democráticos: o Percurso da Socialização Normativa nos Últimos Anos da Escola Portuguesa*. Leiria, Escola Superior de Educação.
- Araújo, S. A. (2008). *Contributo para educação para a cidadania: professores e alunos em contexto intercultural*. ACIDI: Lisboa
- Araújo, U. F. (2000). Escola, democracia e a construção de personalidades morais. *Educação e Pesquisa*. Vol. 26, Jul./dez, pp 91-107. Acedido a 13 de Agosto de 2012 em <http://www.scielo.br/pdf/ep/v26n2/a07v26n2.pdf>
- Araujo, U.F. (s.d.). A construção da cidadania e de relações democráticas no cotidiano escolar. Acedido a 13 de Agosto de 2012 em http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/edh/redh/04/4_5_ulisses_construcao_democracia.pdf.
- Baldin, N. & Munhoz E. M. B. (2011). *Snowball (bola de neve): uma técnica metodológica para pesquisa em educação ambiental*. SIRSSE. Seminário. Pontifícia Universidade Católica da Pará. Curitiba. Brasil.
- Benevides, M. V. (1996) *Educação para a Democracia*. Acedido a 17 de Agosto de 2011 em: http://www.hottopos.com/notand2/educacao_para_a_democracia.htm.
- Delors, J. et al. (1996). *Educação, um Tesouro a Descobrir*. Relatório para a UNESCO de Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Porto: Edições Asa.
- Freire, P. (2007). *Pedagogia da Autonomia - saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra.
- Hart, V. (2009). O que é democracia na escola? Acedido a 23 de Junho de 2010 em: <http://www.controversia.com.br/index.php?act=textos&id=4109>.

Klein, Ana Maria (2006). *Escola e Democracia: um estudo sobre a representação de alunos e alunas do ensino médio*. Acedido a 10 de Junho de 2011 em: <http://www.bdae.org.br/dspace/handle/123456789/793>.

Lima, L. C. (1998). *A escola como organização e a participação na organização escolar*. S. Paulo: Cortez.

Lima, L. C. (2001). *A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica*. São Paulo: Cortez

Lima, L. C., Afonso, A. J. (1990). Participação Discente e Socialização Normativa: na Perspectiva de uma Sociologia das Organizações Educativas, *Aprender*, nº 11, 1990, pp. 29-37

Perrenoud, P. (2005). *Escola e cidadania: o papel da escola na formação para a democracia*. Artmed.

Ponte, J. P. (2004). *O estudo de caso na investigação em educação matemática*. Acedido a 26 de Setembro de 2011 em: www.Edu.fc.ul.pt/docenes/jponte/docs-pt%.

Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. 5ª Ed. Lisboa: Gradiva.

Silva, M. & Nunes, A. (2004). *Convivência Democrática na Escola: entre a realidade e a possibilidade*. Acedido a 20 de Junho de 2011 em <http://www.apec.org.br/artigo-cientifico>.

Souza, A. R. (2009). Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática. *Educ. rev.*, vol.25, n.3, pp. 123-140. ISSN 0102-4698. Acedido a 26 de Setembro de 2011 em <http://www.scielo.br/pdf/edur/v25n3/07.pdf>.