

REVISTA PORTUGUESA DE EDUCAÇÃO, 1996, 9 (2), 89-99
© 1996, I.E.P. - Universidade do Minho.

A PROBLEMÁTICA DO ASSOCIATIVISMO ESTUDANTIL NA SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO: UM CONTRIBUTO PARA A FORMAÇÃO (DEMOCRÁTICA) DE PROFESSORES¹

José A. Palhares

Universidade do Minho, Portugal

Resumo

Os estudos desenvolvidos sobre a juventude portuguesa, sobretudo a partir da década de oitenta, permitiram à disciplina de sociologia da educação, num contexto de formação inicial de professores, o alargamento do campo de reflexão sociológica sobre a realidade educativa da escola. No entanto, face à constatação presente em diferentes estudos de que a escola portuguesa não potencia os espaços de cidadania e de participação, o autor enceta uma reflexão sobre a inclusão no programa de Sociologia da Educação das problemáticas da juventude e do associativismo estudantil, procurando demonstrar a sua pertinência na leccionação a futuros professores, em jeito de uma *socialização para uma pedagogia da democracia*.

Procurando estimular os estudantes das licenciaturas em ensino a exercitar a capacidade de reflexão sociológica sobre o processo educativo, não poderíamos ignorar, do ponto de vista programático, a importância do estudo dos alunos enquanto actores escolares, com quem os futuros professores desenvolverão uma interacção privilegiada

Toda a correspondência relativa a este artigo deve ser enviada para: José Augusto Palhares, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Campus de Gualtar, 4710 Braga, Portugal; E-mail: jpalhares@iep.uminho.pt

na acção educativa. A convocação de estudos sobre a juventude, essencialmente sobre a juventude portuguesa, que nos últimos anos constituiu uma importante agenda investigativa da sociologia e de outras ciências sociais², permitindo a caracterização de vários domínios do quotidiano dos jovens, assim como das suas representações em relação a várias esferas da vida social, vem dar sentido àquela preocupação, na medida em que o contexto escolar cada vez mais tende a repercutir as tensões que caracterizam a actual *condição da juventude*. Poder-se-ia também aludir a centralidade que os alunos tradicionalmente ocupam no quadro investigativo da sociologia da educação (cf. Baudelot, 1991)³, o que do ponto de vista da actualidade científica justificaria a sua inclusão programática. No entanto, para além desta e de outras razões, o facto de a democratização do ensino, nomeadamente quanto ao seu acesso, ter conduzido à massificação escolar (cf. Pires, 1988), remete-nos para a necessidade de perspectivar um público estudantil na sua heterogeneidade, exigindo do actual professor a percepção de diferentes quadros de valores, representações, expectativas, trajectos escolares, etc., dos estudantes, assim como das suas consideráveis implicações no processo de ensino-aprendizagem.

O estudo da juventude exige recorrentemente uma postura sociológica que sublinhe a sua diversidade, desmistificando-a assim na sua aparente homogeneidade (cf. Pais, 1993). Diversidade esta que, ancorada sobretudo nas diferentes origens sociais, se reflecte no modo como se processa a *transição para a vida adulta* (cf. entre outros, Roberts, 1985; Galland, 1991; Pais, 1991, 1993), nomeadamente nas diferentes posturas que os jovens têm face à escola, ao mercado de trabalho, à autonomização do agregado familiar de origem e à independência económica, à conjugalidade, aos modos de vida e aos lazeres juvenis. Contudo, sobrepondo-se a esta constatação sociológica, veicula-se uma imagem produzida socialmente — a que não são alheias as influências dos media e mesmo do próprio Estado (cf. Grácio, 1990) — que tende a reduzir estas especificidades à uniformização de uma categoria etária, biológica e com limites pré-estabelecidos. Sem negar os traços de natureza endogeracional transversais a um determinado segmento da população (juvenil), nem que na esfera do consumo assim como na dos lazeres se tenda a processar uma certa aproximação identitária (cf. entre outros, Schmidt, 1985; Neyrand e Guillot, 1989; Brake, 1990; Pais, 1993), julgamos que o contributo da sociologia da educação deverá recobrir aquelas especificidades/ diversidades juvenis na análise dos fenómenos educativos. Esta abordagem permitirá, quando transposta para o domínio da formação de professores, ajudar a desocultar aquela imagem mitigada de juventude, contribuindo, deste modo, para uma perspetivação de um contexto educativo multifacetado e complexo e que exige um desempenho profissional sensibilizado "[...] para a importância das diferenças e identidades culturais" (Stoer, 1992: 61).

Nesta linha de argumentação, ao facultarmos aos estudantes das licenciaturas em ensino grelhas teórico-conceptuais que lhes permitirão mais tarde perceberem a escola como um espaço privilegiado de interações e de racionalidades juvenis que potencia inclusive a afirmação e/ou a emergência de subculturas (e mesmo contraculturas) escolares, estamos a antecipar a problematização das condições sociais,

culturais e organizacionais no condicionamento das práticas pedagógicas do professor, assim como a alertar para diferentes envolvimentos dos alunos na escola. E esta problematização é, desde logo, pertinente quando se constata que os jovens tendem a adoptar diferentes posicionamentos face à escola (particularmente os que são mediados pela origem social do aluno), secundarizando progressivamente as funções que tradicionalmente lhes estavam associadas (o saber, a cultura, a formação, ...) em detrimento das esferas de sociabilidade e de convivialidade juvenis que ela lhes proporciona (cf. Seruya e Seruya, 1985; Matias, 1989). Ora, sem procurar recensear aqui as razões para esta valorização do informal, do quotidiano escolar dos alunos, contudo, a sua configuração não deixa de nos remeter para o inacabado processo de consolidação da *escola de massas* na sociedade portuguesa (Stoer e Araújo, 1992), que degenerou perversamente numa massificação escolar. O acentuar da crise da educação escolar aqui inerente, arrastou consigo a desvalorização generalizada do ensino e dos certificados escolares, o que contribuiu, porventura, para frustrar as expectativas geradas pela democratização do acesso e, conseqüentemente, alterar a predisposição dos alunos face à educação escolar. Assim, se se alimentou outrora uma imagem de escola como garante de inserção na estrutura sócio-produtiva, como *mais-valia* competitiva no mercado de trabalho, porque ancorada em torno de saberes e aprendizagens socialmente valorizados, mais recentemente, poder-se-ia criticamente esboçar uma outra imagem de escola assemelhada a uma *moderna estação de serviço* (Lima, 1995)⁴, que não refutaria totalmente a anterior, mas que representaria mais um ponto obrigatório de um percurso orientado para uma meta objectivada, agora, num nível superior de escolaridade. É neste sentido que a reflexão em torno das funções sociais da educação e da escola ganha sentido no quadro da disciplina de Sociologia da Educação, cuja leccionação procura suscitar o desenvolvimento de uma atitude crítica dos futuros professores na desocultação de discursos político-ideológicos — provavelmente interiorizados e projectados nas *experiências escolares* dos alunos⁵ —, que tendem a conferir àquelas funções um papel mais instrumental na articulação com as necessidades do mercado de trabalho, condição considerada indispensável à modernização do país⁶. A concretização de tal cenário, onde a escola se configuraria como uma agência do mercado de trabalho, sobredeterminada a produzir mão-de-obra mais ou menos qualificada, passaria pela aceitação da inevitabilidade (sem quaisquer resistências) de que “É a estrutura do mercado de trabalho o que pesa sobre a escola com todo o seu peso até ao ponto de imprimir-lhe sua forma” (Bandelot, 1991: 37).

Mas se a reflexão que pretendemos procura sensibilizar os futuros professores para a heterogeneidade social, cultural e económica dos jovens, com repercussões não só na configuração do espaço escolar e na sala de aulas, mas também na forma como os diferentes actores escolares se posicionam e interagem de acordo com os seus objectivos e estratégias neste contexto de educação formal, certamente que as nossas preocupações passam pela adopção de uma concepção de professor profissional que se assuma simultaneamente como um educador, capaz de potenciar a diversidade cultural dos alunos, não como um obstáculo à consecução dos seus objectivos pedagógicos, mas como um meio privilegiado e enriquecedor para o desenvolvimento das suas práticas pedagógicas, em última instância empenhado na realização da *escola democrática*. Este

perfil de *professor inter/multicultural* (cf., por exemplo, Stoer, 1994; Cortesão e Stoer, 1995), ao reflectir sobre as suas próprias práticas e sobre o contexto em que elas se produzem, e ao reconhecer também que elas são sobretudo práticas sociais (cf. Benavente, 1989; Esteves, 1992), abre caminho para a afirmação de uma postura tendencialmente crítica sobre a educação e sobre a escola e neste sentido recobre os requisitos que o identificam, senão como um *intelectual transformador*, pelo menos como um (potencial) *intelectual crítico* (Aronowitz e Giroux, 1992).

Ao afirmarmos este perfil de professor recobrimos concomitantemente a necessidade de consolidação de uma escola democrática, no sentido em que esta não se pode limitar tão somente ao reconhecimento das diferentes culturas que nela coexistem, mas também, na sua globalidade, praticar uma pedagogia da democracia, fomentando a adesão aos valores que a sustentam, nomeadamente a solidariedade, a tolerância, o respeito pela diferença, a participação, entre outros. Esta educação de valores⁷ conducente ao aprofundamento das vivências democráticas num potencial espaço de cidadania (Santos, 1985; Stoer e Araújo, 1992) esbarra, contudo, com um cenário actual da escola secundária portuguesa em que aqueles valores estão formalmente consagrados e enformam a maioria dos discursos produzidos sobre a escola, mas que no quotidiano escolar não são efectivamente praticados.

O não aproveitamento deste espaço de cidadania, como o demonstraram Stephen Stoer e Helena Araújo (1992), assim como o alheamento pelos actores em relação às práticas participativas na organização escolar, como o comprovou Licínio C. Lima (1992), torna desde logo pertinente o questionamento do papel da escola, em geral, e da acção educativa dos professores, em particular, no fomento de uma socialização para a democracia. Tal como sublinha Licínio C. Lima (1996: 283),

"Em geral, seja no sistema escolar, seja a nível da educação não escolar, o regime democrático não institucionalizou a educação para a democracia e a cidadania, a educação cívica, a educação para a autonomia e a participação social, fenómeno que, pelo contrário, ocorreu em diversos países, com particular relevo no período que se seguiu à segunda guerra mundial".

Uma vez mais, a importância da sociologia da educação parece justificar-se neste quadro, pela adopção do que designaríamos de uma *socialização para uma pedagogia da democracia*, procurando inflectir a tendência reprodutiva de professores eminentemente instrutores.

O estudo da problemática juvenil na formação de professores mostrar-nos-á também baixos índices de participação e activismo sociais e políticos da juventude (cf. entre outros, Cruz, 1985, Reis, 1985), um pouco à imagem do quadro mais vasto da sociedade portuguesa (cf. Lima dos Santos, 1993; Cruz, 1995). Apesar de progressivamente se mostrarem mais propensos que os adultos a *valores pós-materialistas* (na concepção de R. Inglehart, 1977) que emergem associados a novos movimentos sociais, a expressão destes na sociedade portuguesa é ainda escassa. Tendo presente a centralidade e a natureza destes valores, tais como a luta pelos direitos

humanos, a igualdade sexual, as questões ecológicas, a solidariedade, entre outros valores, essencialmente porque reflectem uma consciência de bem-estar colectivo, com repercussões no futuro, novamente a escola deveria constituir-se como uma instância incentivadora/promotora destas inquietações crescentemente partilhadas. E esta pertinência seria tanto mais assinalável quando se constata que aqueles que mais aderem activamente a estes movimentos sociais são estudantes, embora predominantemente oriundos das classes sociais mais elevadas.

Ora, ao confrontarmos a realidade escolar portuguesa, constatamos a pouca atenção que estes aspectos têm merecido, sendo, quando privilegiados, remetidos para o contexto das actividades extra-lectivas, normalmente enquadradas pela *área-escola*. As preocupações dominantes da instituição escolar parecem estar, então, mais adstritas ao cumprimento dos objectivos formais do currículo, sem que se denotem influências significativas de interesses e valorizações pretensamente mais juvenis. Neste sentido, a imposição estrita de programas concebidos externamente à escola, tenderá a reflectir a univocidade do processo de ensino-aprendizagem, apelando a um desempenho técnico dos professores (e mais propenso a uma afirmação de uma socialização de tipo *laissez-faire*) e sem que, em última análise, sugira a incorporação de valores do público juvenil. O interesse pelas questões ecológicas entre os alunos poderia, por exemplo, constituir um terreno propício para o investimento da escola na atenuação, pela consciencialização, de um inquietante paradoxo juvenil, entre muitos: este interesse parece não ser acompanhado por uma atitude face ao consumo e ao desperdício, quanto estes poderão estar a comprometer a médio prazo a qualidade de vida no planeta. Assim como a adesão a determinados símbolos tipicamente juvenis (sapatilhas, *jeans*, etc.) poderá estar a contribuir, num contexto de globalização da economia, para o desrespeito dos direitos humanos em alguns países menos desenvolvidos, traduzindo-se na exploração de crianças, jovens e populações menos favorecidas⁸.

Se se assumir que a escola pode constituir um importante esteio na socialização para a democracia, essencialmente uma democracia fundada na participação dos cidadãos nas várias esferas da vida social, cabe questionar que estruturas e que espaços poderão proporcionar a prática democrática de todos os actores escolares. Face ao quadro actual da escola portuguesa, a concretização de um cenário democrático, na óptica de A. Santos Silva (1994: 1226), passaria pela adopção da seguinte proposta:

"Mais do que disciplinas e horários predeterminados para *ensinar* democracia ou moral cívica, precisamos de *mudanças democratizantes* nos modos de organização das escolas, nos métodos de ensino e aprendizagem e na relação com os saberes, mudanças que justamente potenciem a liberdade, a iniciativa e a participação activa dos estudantes na gestão dos espaços, dos tempos e dos conteúdos do seu trabalho, em convergência, não isenta, decerto, de tensão, com homóloga participação dos agentes educativos, das famílias e das comunidades."(sublinhado no texto).

O questionamento da democratização global da escola não poderia ser alheado de uma outra interrogação que radicasse na necessidade de saber até que ponto os actores, principalmente os alunos, estariam ou não interessados em participar. Assim, o

desafio que se coloca aos professores na promoção da democracia será precisamente estimular os alunos nos valores que lhe estão associados, entre os quais desenvolver a apetência participativa, sem que se ignore que o envolvimento dos alunos poderá estar também intrinsecamente associado aos seus domínios de interesse.

Mais directamente relacionado com a formação de professores, o estudo do associativismo estudantil na escola secundária foi inserido no programa de Sociologia da Educação não só porque constitui uma das especificidades do contexto escolar — ou mesmo até porque a agenda investigativa do grupo disciplinar que assegura a leccionação assim o permitiu⁹ —, mas inclusive por representar uma das vertentes possíveis da prática participativa e democrática dos alunos¹⁰, prática, aliás, a eles restrita e legalmente autónoma das esferas de controlo dos órgãos formais da escola.

No entanto, apesar de a existência da associação de estudantes estar legalmente consagrada, assim como definido o seu âmbito de actuação na organização escolar¹¹, paradoxalmente, assiste-se hoje à falência do modelo associativo tal qual foi concebido pós 25 de Abril — um modelo associativo de natureza sindical e reivindicativo e politicamente enformado (cf. Domingues, Torres e Sá, 1995; Gomes e Lima, 1996). Mesmo confirmando-se a debilidade do movimento associativo na escola secundária, resumindo-se este, apenas, ao reavivamento por alturas das eleições associativas e na realização de algumas actividades de cariz lúdico-desportivo (cf., Palhares, 1996), julgamos que a pertinência da sua leccionação na formação de professores poderá ancorar não tanto na realidade que ele constitui presentemente, mas nas potencialidades de que ele se reveste na formação democrática dos alunos. Efectivamente, se se assume que a participação e o envolvimento em associações, em reuniões de carácter cívico, em manifestações, entre outros eventos, potencia a politização dos cidadãos e o aumento de uma cultura democrática da participação, então o facto de a associação de estudantes se encontrar formalmente legitimada poderá favorecer a operacionalização deste pressuposto no contexto escolar, passando, por exemplo: pela concessão de espaços de afirmação e mobilidade na organização escolar; pelo estímulo dos alunos para uma participação organizacionalmente enquadrada; pela descodificação de um modelo associativo concebido à luz de uma racionalidade adulta; pelo *apadrinhamento* desta estrutura associativa na dinâmica quotidiana da escola; etc. Estas propostas para a participação associativa no âmbito de uma educação democrática, adquirem ainda maior visibilidade à luz de um contexto escolar atravessado por diferentes culturas (juvenis e outras), o que exigiria do órgão representativo dos alunos uma sensibilidade democrática para gerir uma diversidade de interesses face à escola, assim como, por vezes, o desempenho de um papel apaziguador de alguns antagonismos sociais e culturais dos seus representados.

Culminando este ponto, esboçado em jeito de fundamentação da inserção da problemática da juventude e do associativismo estudantil no programa, achamos oportuno reforçar que a especificidade da sociologia da educação na formação de professores não passa por constituir um receituário de registo normativista que procura

direccionar as práticas dos professores, mas, inspirando-se nos vários contributos investigativos produzidos sobre o fenómeno educativo, procura sensibilizar os futuros professores para a reflexão das suas práticas pedagógicas e só então, a partir desta reflexão, eles poderão potenciar a transformação destas práticas. Neste sentido, ao adoptarmos uma postura, por vezes, axiologicamente enformada na defesa do *ideal-tipo* da democracia na vida escolar, procuramos encetar uma aproximação a um contexto pedagógico específico de futuros professores e educadores, que terão responsabilidades na formação moral, cívica e democrática dos jovens portugueses. Daí que ao reflectirmos sobre as potencialidades do associativismo estudantil como espaço de aprendizagem democrática, tivéssemos sugerido algumas propostas, do nosso ponto de vista ideais, com o propósito de suscitar o antagonismo com a prática efectiva das associações de estudantes na actual escola secundária. E deste exercício emergiria, porventura, a reflexão sobre a importância de uma socialização/educação de valores dos jovens conducentes (ou não) ao reforço das práticas participativas na escola.

NOTAS

- 1 Este artigo reproduz uma secção do relatório da aula teórico-prática, realizada no âmbito das Provas de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica e defendidas pelo autor na Universidade do Minho em Março de 1996.
- 2 Para uma síntese das investigações sobre a juventude portuguesa, consultar Pais (1996) e Palhares (1996).
- 3 Segundo Christian Baudelot (1991: 32), "[...] são os estudantes que ocupam o centro desta nova Sociologia da Educação: os estudantes tal e como são, e não já como deveriam ser. Os estudantes, na diversidade de suas origens de classe, na heterogeneidade de seus resultados escolares, nas divergências de seus destinos sociais.". Contudo, a centralidade aqui aludida parece não encontrar expressão no panorama investigativo da escola portuguesa (inclusive no quadro mais vasto das Ciências da Educação), sendo de realçar a observação de Licínio C. Lima (1997: XVII), quando afirma que os alunos tendem, genericamente, a ser "eternos esquecidos na análise sociológica-organizacional".
- 4 Muito embora esta imagem tenha sido aplicada à universidade, na análise das políticas de modernização do sistema educativo, no entanto o autor não descarta a sua pertinência na ilustração de outros contextos educativos : "Neste sentido se poderia afirmar que a antiga metáfora (Torre de Marfim) cedeu o seu lugar à metáfora emergente da universidade, e das escolas em geral, como modernas 'estações de serviço'" (Lima, 1995: 28).
- 5 Como referem François Dubet et al., "L'élève est porteur d'un 'habitus' de classe plus ou moins proche des attentes culturelles et des modèles de rôles latents proposés par l'institution scolaire. L'espace de l'expérience scolaire est défini comme la rencontre d'une culture sociale, d'une culture de classe et d'une culture scolaire" (1991: 5).
- 6 Sobre uma análise crítica da política educativa em Portugal, que procura conferir à escola um papel de articulação com o mercado de trabalho, sob a égide da modernização do país, consultar, Stephen R. Stoer et al. (1990); Correia et al. (1993); e Lima (1994).

- 7 Para um debate das perspectivas socializadoras da escola, cf. A. J. Afonso (1989).
- 8 Esta ideia foi veiculada por Boaventura de Sousa Santos no programa radiofónico *Desafios do Milénio*, na TSF, no dia 19-01-97.
- 9 O grupo disciplinar de Sociologia da Educação e Administração Educacional, do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, de que também fazemos parte, desenvolveu um projecto de investigação sobre o associativismo estudantil na escola secundária, entre os anos de 1990-1994, e que culminou na apresentação à Fundação Calouste Gulbenkian do relatório Licínio C. Lima (dir.) (1996). *Por Favor, Elejam a B. Associativismo Estudantil na Escola Secundária*. Braga: IEP/UM, no prelo.
- 10 Como refere M. E. Brederode Santos, "As Associações de Estudantes deveriam ser encorajadas em todas as escolas (inclusive, de novo, nas escolas de formação de professores), pelo menos sendo-lhes assegurados espaços e meios de funcionamento, fixando-lhes normas de funcionamento democrático e consultando-as sobre assuntos relevantes" (Santos, 1991: 138).
- 11 A existência legal da Associação de Estudantes foi consagrada pela Lei nº 33/87, de 11 de Julho, que *Regula o Exercício do Direito de Associação de Estudantes*. Quanto à participação nos órgãos de gestão escolares, só com o *novo modelo de direcção, administração e gestão dos estabelecimentos de ensino* é que se prevê a representação formal da Associação de Estudantes, nas escolas onde ela exista. Cf. D.L. nº 172/91, de 10 de Maio.

REFERÊNCIAS

- Afonso, A. J. (1989). *A Função Socializadora da Educação Escolar: Perspectivas Teóricas e Atitudes Docentes — Um Estudo Exploratório*. Braga: Universidade do Minho (Provas de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica).
- Aronowitz, S. & Giroux, H. (1992). Educação Radical e Intelectuais Transformadores. In A. J. Esteves e S. R. Stoer (Orgs.), *A Sociologia na Escola. Professores, Educação e Desenvolvimento*. Porto: Afrontamento, 143-166.
- Baudelot C. (1991). A Sociologia da Educação: Para Quê?. *Teoria & Educação*, 3, 29-42.
- Benavente, A. (1989). Que Sociologia na Formação de Professores? *Sociologia — Problemas e Práticas*, 7, 95-106.
- Brake, M. (1990). *Comparative Youth Culture. The Sociology of Youth Cultures and Youth Subcultures in America, Britain and Canada (2ª ed.)*. London and New York: Routledge.
- Correia, J. A. et al. (1993). A Ideologia da Modernização no Sistema Educativo em Portugal. *Cadernos de Ciências Sociais*, 12/13, 25-51.
- Cortesão, L. & Stoer, S. R. (Resp.) (1995). *Projectos, Percursos, Sinergias no Campo da Educação Intermulticultural — Relatório Final*. Porto: CIIIE/FPCEUP.
- Cruz, M. B. (1985). A Participação Política da Juventude em Portugal. *Análise Social*, 87-88-89, 1067-1088.
- Cruz, M. B. (1995). A Participação Social e Política. In E. S. Ferreira e H. Rato (Coords.). *Portugal Hoje*. Lisboa: Instituto Nacional de Administração, 351-368.
- Domingues, I., Torres, L. & Sá, V. (1995). O Associativismo Estudantil numa Escola Secundária: Estruturas, Práticas e Paradoxos. *Inovação*, 8, 123-149.

- Dubet, F. et al. (1991). Sociologie de L'Expérience Lycéenne. *Revue Française de Pédagogie*, 94, 5-12.
- Esteves, A. J. (1992). A Sociologia da Educação na Formação de Professores. In A. J. Esteves e S. R. Stoer (Orgs.), *A Sociologia na Escola. Professores, Educação e Desenvolvimento*. Porto: Afrontamento, 63-80.
- Galland, O. (1991). *Sociologie de la Jeunesse. L'Entrée dans la Vie*. Paris: Armand Colin.
- Gomes, C. A. & Lima, L. C. (1996). Associativismo Estudantil no Ensino Secundário e Reprodução Política das Organizações Partidárias de Juventude. *Sociologia — Problemas e Práticas*, 21, 121-163.
- Grácio, S. (1990). Crise Juvenil e Invenção da Juventude em Portugal. Notas para um Programa de Pesquisa. In S. Stoer (org.), *Educação, Ciências Sociais e Realidade Portuguesa. Uma Abordagem Pluridisciplinar*. Porto: Afrontamento, 33-57.
- Inglehart, R. (1977). *The Silent Revolution*. Princeton: Princeton University Press.
- Lima dos Santos, M. L. (1993). Cultura, Tempos Livres e Associativismo Juvenil. In *Estruturas Sociais e Desenvolvimento — Actas do II Congresso Português de Sociologia, 2º Vol.* Lisboa: APS/Editorial Fragmentos, 282-289.
- Lima, L. C. (1992). *A Escola Como Organização e a Participação na Organização Escolar*. Braga: Instituto de Educação.
- Lima, L. C. (1994). Modernização, Racionalização e Optimização. Perspectivas Neo-Taylorianas na Organização e Administração da Educação. *Cadernos de Ciências Sociais*, 14, 119-139.
- Lima, L. C. (1995). Crítica da Racionalidade Técnico-Burocrática em Educação: Das Articulações e Desarticulações entre Investigação e Acção. In Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, *Ciências da Educação: Investigação e Acção — Actas do II Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação (Vol. I)*. Porto: SPCE, 25-37.
- Lima, L. C. (1996). Educação de Adultos e Construção da Cidadania Democrática: Para uma Crítica do Gerencialismo e da Educação Contabil. *Inovação*, 9, 283-297.
- Lima, L. C. (1997). Prefácio. In L. L. Torres, *Cultura Organizacional Escolar. Representações dos Professores numa Escola Portuguesa*. Oeiras: Celta.
- Matias, N. (1989). *Juventude Portuguesa: Situações, Problemas, Aspirações. Vol. II. A Educação e a Escola*. Lisboa: IJ/ICS.
- Neyrand, G. & Guillot, C. (1989). *Entre Clips et Looks. Les Pratiques de Consommation des Adolescents*. Paris: Éditions L'Harmattan.
- Pais, J. M. (1991). Emprego Juvenil e Mudança Social: Velhas Teses, Novos Modos de Vida. *Análise Social*, 114, 945-987.
- Pais, J. M. (1993). *Culturas Juvenis*. Lisboa: Imprensa Nacional. Casa da Moeda.
- Pais, J. M. (1996). Levantamento Bibliográfico de Pesquisas sobre a Juventude Portuguesa — tradições e mudanças (1985-1995). *Sociologia — Problemas e Práticas*, 21, 197-221.
- Palhares, J. A. (1996). *A Juventude, a Participação e a Escola. A Participação Estudantil em Eleições Associativas na Escola Secundária*. Braga: U.M./I.E.P. (Provas de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica).
- Pires, E. L. (1988). A Massificação Escolar. *Revista Portuguesa de Educação*, 1, 27-43.
- Reis, M. L. B. (1985). *Inserção e Participação Social dos Jovens*. Lisboa: I.E.D.
- Roberts, K. (1985). La Jeunesse des Annés 80: un Nouveau Mode de Vie. *Revue Internationale des Sciences Sociales*, 106, 461-478.

- Santos, B. S. (1985). On Modes of Production of Law and Social Power. *International Journal of the Sociology of Law*, 13, 299-336.
- Santos, M. E. B. (1991). *Os Aprendizes de Pigmaleão. Ensaio Sobre a Formação de Professores e Alunos em Democracia (2ª ed.)*. Lisboa: IED.
- Schmidt, M. L. (1985). A Evolução da Imagem Pública da Juventude Portuguesa: 1974-84. *Análise Social*, 87-88-89, 1053-1066.
- Seruya, J. M. & Seruya, L. M. (1985). *Sistema Educativo e Mercado de Trabalho*. Lisboa: ICS.
- Silva, A. S. (1994). Análise Sociológica e Reflexão Democrática sobre a Educação: Um Diálogo com Vantagens Recíprocas. *Análise Social*, 129, 1211-1227.
- Stoer, S. R. (1992). Sociologia da Educação e Formação de Professores. In A. J. Esteves e S. R. Stoer (Orgs.), *A Sociologia na Escola. Professores, Educação e Desenvolvimento*. Porto: Afrontamento, 55-63.
- Stoer, S. R. (1994). Construindo a Escola Democrática Através do "Campo da Recontextualização Pedagógica". *Educação, Sociedade & Culturas*, 1, 7-27.
- Stoer, S. R. et al. (1990). O Novo Vocacionalismo na Política Educativa em Portugal e a Reconstrução da Lógica da Acumulação. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 29, 11-53.
- Stoer, S. R. & Araújo, H. C. (1992). *Escola e Aprendizagem Para o Trabalho Num País da (Semi)Periferia Europeia*. Lisboa: Escher.

STUDENT ASSOCIATIVISM IN THE SOCIOLOGY OF EDUCATION: A CONTRIBUTION TO (DEMOCRATIC) TEACHER EDUCATION

Abstract

Studies about the portuguese youth, especially after the eighties, allowed the discipline of sociology of education, within the context of teacher education, to extend the domain of sociological reflection about the educational reality of school. The fact that the Portuguese school does not seem to promote an education for citizenship and participation, leads the author to reflect upon the inclusion of the problems of youth and student associativism within the discipline of sociology of education, seeking to show its relevance for future teachers, as a kind of *socialization for a pedagogy of democracy*.

LES PROBLÉMATIQUES DE LA JEUNESSE ET DU MOUVEMENT ASSOCIATIF ESTUDIANTIN DANS LA SOCIOLOGIE DE L'ÉDUCATION: UNE CONTRIBUTION POUR LA FORMATION (DÉMOCRATIQUE) DES ENSEIGNANTS

Résumé

Les études développées sur la jeunesse portugaise, surtout à partir des années 80, ont permis à la discipline de sociologie de l'éducation, dans un contexte de formation initiale des enseignants, d'élargir le champ de réflexion pédagogique sur la réalité éducative de l'école, quotidiennement confrontée par les conditionnalismes sociaux et culturels des jeunes qui la fréquentent. Cependant, face à la constatation que l'école portugaise ne potentialise pas les espaces de citoyenneté (Santos, 1985, 1994; Stoer e Araújo, 1992) et de participation (Lima, 1988, 1992), l'auteur entreprend une réflexion sur l'inclusion dans le programme de Sociologie de l'Éducation des problématiques de la jeunesse et du mouvement associatif étudiantin, afin de démontrer leur pertinence dans la formation des futurs enseignants, en tant que socialisation pour une pédagogie de la démocratie.