



FACULTADE DE CC. DA EDUCACIÓN

**A participação estudantil
Na universidade**

Aida Maria da Silva Fernandes Silva

2007

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
------------------	---

PARTE I: ENSINO E SOCIEDADE EM PORTUGAL

1 – ENSINO E SOCIEDADE EM PORTUGAL: PERSPECTIVA HISTÓRICA..... 23

1.1 – O SISTEMA EDUCATIVO ANTES DO 25 DE ABRIL	24
1.1.1 – A Reforma Veiga Simão (1970-1974): “A Modernização Do Sistema Educativo”	31
1.2 – DE ABRIL DE 1974 A ABRIL DE 1976: DA REVOLUÇÃO À PROMULGAÇÃO DA CONSTITUIÇÃO	40
1.3 – DE ABRIL DE 1976 À DÉCADA DE OITENTA: DA PERTURBAÇÃO NA ACÇÃO EDUCATIVA À LEI DE BASES	45
1.3.1 – A Lei de Bases do Sistema Educativo (1986)	47

2 – O ENSINO SUPERIOR: AUTONOMIA E GESTÃO 52

2.1– O ENSINO SUPERIOR APÓS ABRIL DE 1974: GESTÃO E TRANSFORMAÇÃO INSTITUCIONAL	56
2.2 – CONFIGURAÇÃO ACTUAL DO GOVERNO DAS INSTITUIÇÕES DO ENSINO SUPERIOR	62
2.2.1 – Lei da Autonomia Universitária.....	64
2.2.2 – Estatuto e Autonomia dos Estabelecimentos de Ensino Superior Politécnico.....	81
2.2.3 – Estatuto do Ensino Superior Particular e Cooperativo	86
2.2.4 – Ensino Superior Concordatário	92
2.3 – ALTERAÇÕES PROPOSTAS À CONFIGURAÇÃO ACTUAL DO GOVERNO DAS INSTITUIÇÕES DO ENSINO SUPERIOR	97

PARTE II: A PARTICIPAÇÃO NO ENSINO

1 – A PARTICIPAÇÃO ESTUDANTIL.....	112
1.1 – A JUVENTUDE UNIVERSITÁRIA.....	115
1.2 – RAZÕES PARA A PARTICIPAÇÃO.....	117
1.2.1 – O Capital Social.....	119
1.3 – TIPOS DE PARTICIPAÇÃO.....	122
2 – PARTICIPAÇÃO E ASSOCIATIVISMO.....	127
2.1 – ASSOCIATIVISMO JUVENIL.....	128
2.2 – ASSOCIATIVISMO ACADÉMICO.....	133
2.2.1 – Participação Política nas Associações Académicas.....	144
3 – A PARTICIPAÇÃO DOS ESTUDANTES NO GOVERNO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR	149

PARTE III: ESTUDO COMPARADO DA PARTICIPAÇÃO

1 – CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS.....	169
1.1 – COLOCAÇÃO DO PROBLEMA.....	170
1.2 – DELIMITAÇÃO DO CAMPO DE INVESTIGAÇÃO.....	172
1.3 – INSTRUMENTOS DE PESQUISA.....	177
1.3.1 – O Inquérito por Questionário.....	178
1.3.1.1 – Âmbito de aplicação dos questionários.....	180
1.3.2 – A Entrevista Semidirectiva.....	182
1.3.2.1 – A análise de conteúdo.....	184
2 – CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA	186
2.1 – DINÂMICAS DE RECOMPOSIÇÃO DO ENSINO SUPERIOR.....	187
2.1.1 – A Feminização no Ensino.....	188
2.1.2 – Indicadores Etários: Indiciadores de Envelhecimento.....	194
2.2 – ELEMENTOS DE TRAJECTÓRIAS NO ENSINO.....	202

2.3 – ORIGENS E MOBILIDADES GEOGRÁFICAS.....	207
3 – A PARTICIPAÇÃO POLÍTICA: NA SOCIEDADE CIVIL	218
3.1 – A PARTICIPAÇÃO NA SOCIEDADE CIVIL: POR INSTITUIÇÃO DE ENSINO.....	230
3.2 – A PARTICIPAÇÃO NA SOCIEDADE CIVIL: POR SEXO.....	234
3.3 – A PARTICIPAÇÃO NA SOCIEDADE CIVIL: POR ÁREA DE CONHECIMENTO	239
3.4 – A PARTICIPAÇÃO NA SOCIEDADE CIVIL: POR IDADE.....	241
4 – A PARTICIPAÇÃO NA INSTITUIÇÃO DE ENSINO	248
4.1 – A PARTICIPAÇÃO NA INSTITUIÇÃO DE ENSINO: POR SEXO	252
4.2 – A PARTICIPAÇÃO NA INSTITUIÇÃO DE ENSINO: POR ÁREA DO CONHECIMENTO	253
4.3 – A PARTICIPAÇÃO NA INSTITUIÇÃO DE ENSINO: POR IDADE	255
4.4 – A PARTICIPAÇÃO NA INSTITUIÇÃO DE ENSINO: TIPO DE PARTICIPAÇÃO	258
4.5 – A PARTICIPAÇÃO NA INSTITUIÇÃO DE ENSINO: ÁREAS DE PARTICIPAÇÃO.....	259
5 – RAZÕES DE FALTA DE PARTICIPAÇÃO NA INSTITUIÇÃO DE ENSINO	266
5.1 – RAZÕES DE FALTA DE PARTICIPAÇÃO NA INSTITUIÇÃO DE ENSINO: POR SEXO	272
5.2 – RAZÕES DE FALTA DE PARTICIPAÇÃO NA INSTITUIÇÃO DE ENSINO: POR ÁREA DE CONHECIMENTO	273
5.3 – RAZÕES DE FALTA DE PARTICIPAÇÃO NA INSTITUIÇÃO DE ENSINO: POR IDADE	276
6 – QUALIDADES DOS REPRESENTANTES NOS ÓRGÃOS DE GESTÃO ..	280
6.1 – QUALIDADES DOS REPRESENTANTES NOS ÓRGÃOS DE GESTÃO: POR SEXO	281
6.2 – QUALIDADES DOS REPRESENTANTES NOS ÓRGÃOS DE GESTÃO: POR ÁREA DO CONHECIMENTO	283
6.3 – QUALIDADES DOS REPRESENTANTES NOS ÓRGÃOS DE GESTÃO: POR IDADE	285

7 – A PARTICIPAÇÃO NAS ASSOCIAÇÕES DE ESTUDANTES E NOS ÓRGÃOS DE GESTÃO.....	287
7.1 – A PARTICIPAÇÃO NOS ÓRGÃOS DE GESTÃO: ANÁLISE POR UNIVERSIDADE.....	297
8 – A PARTICIPAÇÃO NOS PROCESSOS ELEITORAIS.....	305
8.1 – A PARTICIPAÇÃO NOS PROCESSOS ELEITORAIS: CONTEXTO	329
9 – ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DAS ENTREVISTAS.....	336
CONCLUSÃO	359
BIBLIOGRAFIA	377
ANEXOS	397
ANEXO 1 - Estatutos da Universidade do Porto.....	399
ANEXO 2 - Estatutos da Universidade do Minho.....	405
ANEXO 3 - Estatutos da Universidade do Portucalense Infante D. Henrique.....	411
ANEXO 4 - Estatutos da Universidade Católica.....	415
ANEXO 5 - Questionário.....	423
ANEXO 6 - Entrevista aos Presidentes das Associações Académicas	429
ANEXO 7 - Transcrição de uma entrevista.....	431

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Principais alterações no plano educativo durante o Estado Novo	28
Quadro 2 – Composição e competências da Assembleia da Universidade	65
Quadro 3 – Composição e competências do Senado Universitário.....	67
Quadro 4 – Composição e competências do Conselho Administrativo.....	68
Quadro 5 – Participação dos estudantes prevista pela Lei da Autonomia Universitária	75
Quadro 6 – Composição e competências do Conselho Geral	83
Quadro 7 – Participação dos estudantes prevista no estatuto e autonomia dos estabelecimentos de Ensino Superior Politécnico	84
Quadro 8 – Participação dos alunos prevista nos estatutos da Universidade Católica Portuguesa	94
Quadro 9 – Participação nos Órgãos de Gestão.....	296
Quadro 10 – Síntese da Opinião dos Alunos acerca da Importância da sua Participação nos Órgãos de Gestão.....	301
Quadro 11 – Síntese da Participação Académica na Universidade do Porto	306
Quadro 12 – Síntese da Participação na Universidade do Minho	316
Quadro 13 – Síntese da Participação Académica na UPIDH.....	319
Quadro 14 – Síntese da Participação Académica na UCP.....	323
Quadro 15 – Síntese da Participação Académica na ESEnfIC.....	327

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – População Académica.....	186
Tabela 2 – Distribuição da Amostra segundo as estatísticas descritivas para a Idade.....	194
Tabela 3 – Distribuição da Amostra segundo os escalões etários por Instituição de Ensino.....	195
Tabela 4 – Distribuição da Amostra segundo as estatísticas descritivas para a Idade por Instituição de Ensino	196
Tabela 5 – Distribuição da Amostra segundo os escalões etários por Área de Conhecimento	198
Tabela 6 – Distribuição da Amostra segundo a Instituição de Ensino Superior .	203
Tabela 7 – Distribuição da Amostra segundo o Ano por Área de Conhecimento	205
Tabela 8 – Distribuição da Amostra segundo a Residência	207
Tabela 9 – Distribuição da Amostra segundo as estatísticas descritivas para a Distância da Residência	209
Tabela 10 – Cruzamento das variáveis “Distância a que reside da instituição de ensino/Participou na eleição”.....	212
Tabela 11 – Participação na Sociedade Civil	221
Tabela 12 – A Participação na Sociedade Civil por Instituição de Ensino.....	231
Tabela 13 – A Participação na Sociedade Civil Por Sexo	236
Tabela 14 – A Participação na Sociedade Civil por Idade.....	242
Tabela 15 – A Participação na Instituição de Ensino	250
Tabela 16 – A Participação nas Instituições de Ensino por Sexo.....	252
Tabela 17 – A Participação nas Instituições de Ensino por Área de Conhecimento	254
Tabela 18 – A Participação na Instituição de Ensino por Idade	256
Tabela 19 – Tipo de Participação na Instituição de Ensino.....	258
Tabela 20 – Participação Individual na Instituição de Ensino.....	259
Tabela 21 – Áreas de Participação	260
Tabela 22 – Razões para a Falta de Participação por Área de Conhecimento..	274
Tabela 23 – Qualidades dos Representantes nos Órgãos de Gestão por Sexo	282

Tabela 24 – Qualidades dos Representantes nos Órgãos de Gestão por Área de Conhecimento	283
Tabela 25 – Qualidades dos representantes nos Órgãos de Gestão por Idade.	285
Tabela 26 – Distribuição para a pergunta: “É membro efectivo de alguma Associação de Estudantes?”	287
Tabela 27 – Distribuição para o cruzamento de variáveis: “É membro efectivo de alguma Associação de Estudantes? / Participou na eleição dos seus representantes?”	290
Tabela 28 – Participação nos Órgãos de Gestão por Instituição de Ensino Superior	297
Tabela 29 – Avaliação da Participação dos alunos na sua instituição de ensino	337
Tabela 30 – Participação dos alunos nos órgãos de gestão	339
Tabela 31 – Estatutos propícios a uma participação efectiva	342
Tabela 32 – Papel que reconhece às entidades envolvidas no processo educativo	344
Tabela 33 – Exemplos práticos para envolver os alunos na vida académica	346
Tabela 34 – Principais obstáculos no relacionamento dos professores com os alunos	348
Tabela 35 – Situações concretas em que considera importante a Participação dos alunos na vida da Instituição de Ensino	349

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Sujeitos da Amostra.....	177
Gráfico 2 – Distribuição da Amostra segundo o Sexo	188
Gráfico 3 – Distribuição da Amostra segundo o Sexo por Área Conhecimento .	192
Gráfico 4 – Distribuição da Amostra segundo o Ano Académico	204
Gráfico 5 – Tempo que demoram a realizar o Percorso Casa/Universidade	210
Gráfico 6 – A Participação na Sociedade Civil por Área de Conhecimento	240
Gráfico 7 – Para além da sua eventual participação na vida académica, participa ainda, pratica ou é membro activo de:.....	263
Gráfico 8 – Razões para a Falta de Participação	266
Gráfico 9 – Razões para a Falta de Participação por Sexo.....	273
Gráfico 10 – Razões para a Falta de Participação por Idade	277
Gráfico 11 – Qualidades dos Representantes nos Órgãos de Gestão.....	280
Gráfico 12 – Síntese da Participação Académica na Universidade do Porto	314

INTRODUÇÃO

“O ensino superior é, em qualquer sociedade, um dos motores do desenvolvimento económico e, ao mesmo tempo, um dos pólos da educação ao longo da vida. É, simultaneamente, depositário e criador de conhecimentos. Por outro lado, é o instrumento principal de transmissão da experiência cultural e científica acumulada pela humanidade. Num mundo em que os recursos cognitivos, enquanto factores de desenvolvimento, são cada vez mais importantes do que os recursos materiais, a importância do ensino superior e das suas instituições será cada vez maior. Além disso, devido à inovação e ao progresso tecnológico, as economias exigem cada vez mais profissionais competentes, habilitados com estudos de nível superior.”

UNESCO – Educação: Um Tesouro a Descobrir, 1996

Frequentemente ouve-se dizer que o ensino superior atravessa um período de grandes transformações, com solicitações e desafios sem precedentes, criados pelas expectativas da sociedade actual.

Com efeito, a sociedade considera o ensino superior como um elemento de suma importância para o desenvolvimento económico tanto a nível local como regional.

Também em Portugal, as universidades têm procurado responder a este apelo através de novas soluções organizativas.

O sistema de ensino superior teve um crescimento ímpar nos últimos vinte anos, com um grande impacto nas universidades.

A universidade, como instituição educativa, deve preparar os jovens para enfrentar o século XXI. Este movimento de crescimento e democratização do ensino superior foi acompanhado por uma grande diferenciação institucional e por uma forte diversificação da tipologia e conteúdo da formação ministrada.

Assim, as universidades são chamadas a desempenhar um papel cada vez mais importante e abrangente na reestruturação e desenvolvimento das economias nacionais, as quais são crescentemente baseadas no conhecimento.

A questão da participação, mais do que corresponder a uma opção de atitude pessoal, tornou-se uma exigência de adaptação a novos estilos de vida e de organização do trabalho.

Daí que resulte essencial o tema desta tese, em três aspectos fundamentais: em primeiro lugar, tem uma importância socioeducativa pois que as competências necessárias à participação numa sociedade democrática – conhecimentos, capacidades, atitudes e valores – requerem uma aprendizagem. Cabe à universidade transmitir esses conhecimentos, incentivar actividades de participação e de intervenção adequada no meio e, ainda, promover o desenvolvimento social e moral dos jovens.

A participação, como elemento central da construção política, social ou económica, até que ponto pode continuar a ser dissociada das práticas educacionais dos dias de hoje?

O acto de participar é um acto eminentemente social; através dele *entramos em relação uns com os outros*, em função do meio em que estamos inseridos e das nossas próprias experiências e interpretações.

Será que participar implica compartilhar? Ou só pelo facto de *tomar parte em* estaremos a participar?

Em segundo lugar, encontramos uma importância estratégica, dado que a participação dos estudantes na administração e gestão do ensino está consagrada e decretada.

Mas no Ensino Superior, como se processa esta participação?

De que forma está legislada e regulamentada?

Será que existe uma “verdadeira” participação ou será que esta se realiza por assimilação?

Em terceiro lugar, identificamos uma importância de tipo institucional dada a pluralidade de funções que advém de um papel mais abrangente que as universidades devem desempenhar nos nossos dias.

Em síntese, cremos ser de vital importância a realização de estudos aprofundados sobre o tema da participação, não somente a nível de postulados teóricos, como também a nível prático, valorizando o papel da participação na sociedade civil e, também, nas instituições educativas. Por tudo isto, pensamos estar justificada a pertinência da elaboração do presente trabalho.

1. ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO DA TESE

Quanto à estrutura da tese optamos por dividi-la em três grandes partes, subdivididas em capítulos. As duas primeiras partes correspondem ao enquadramento teórico e a última parte ao enquadramento empírico.

1.1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

A primeira parte procura a construção de um quadro teórico-conceptual acerca do ensino: no primeiro capítulo procedemos ao estudo do sistema educativo numa perspectiva histórica, analisando o sistema educativo antes e depois do 25 de Abril, não podendo deixar de fazer referência à Constituição Portuguesa de 1976 e à Lei de Bases do Sistema Educativo, onde o Ensino Superior vem enquadrado.

No segundo capítulo, o nosso estudo centra-se no ensino superior: contexto em que se insere, percurso e estrutura organizativa actual bem como uma análise mais precisa sobre a organização e gestão das universidades; terminamos este capítulo abordando as alterações propostas que estão em estudo à configuração actual do governo das instituições de ensino superior. Para tal, consultamos diversa legislação que nos permitiu uma retrospectiva da administração no ensino superior até aos dias de hoje, bem como a análise da legislação actualmente vigente.

Com a finalidade de transitar para o estudo da participação, organizamos a segunda parte. Assim, no primeiro capítulo fazemos uma abordagem da problemática da participação estudantil como pilar fundamental da democracia onde realizamos uma abordagem às razões para a participação bem como os tipos de participação. No segundo capítulo elaboramos uma análise da participação estudantil no ensino superior: distinguimos entre associativismo juvenil e académico e avaliamos a participação política nas associações académicas.

Finalmente, para concluir com a etapa teórica, organizamos um terceiro capítulo onde analisamos a participação dos estudantes no governo das instituições de ensino superior.

De acordo com estes postulados, os objectivos desta primeira fase da investigação são:

- a) Analisar a evolução do sistema educativo, identificando as respectivas trajectórias até à época actual, valorizando essencialmente a evolução no ensino superior.
- b) Verificar qual a participação académica prevista nos estatutos das universidades através de análise de conteúdo da respectiva legislação.
- c) Avaliar a participação e dinamismo em organizações, dentro e fora das instituições de ensino, com o intuito de compreender o grau de integração, o sentido e o alcance da participação associativa e política dos estudantes.

1.2. ENQUADRAMENTO EMPÍRICO

Na terceira parte apresentamos a metodologia utilizada bem como todo o enquadramento empírico; esta apresenta-se dividida em nove capítulos.

No primeiro capítulo expomos as características metodológicas da análise empírica realizada nesta parte da tese: metodologia, instrumentos de análise (questionário e entrevista), amostragem seleccionada e sua delimitação tanto temporal como espacial e numérica.

No segundo capítulo – onde iniciamos a análise dos questionários – realizamos a caracterização da amostra.

Constatamos que o ensino superior adquiriu um valor simbólico que o posiciona no campo de aspirações de um grande número de jovens, sem que isso

signifique homogeneidade desses jovens em relação ao sexo ou idade. Analisamos a nossa amostra nestas duas vertentes, no sentido de procurarmos promover um entendimento multifacetado quer destes mesmos jovens quer, posteriormente, das suas representações e práticas culturais.

Investigamos, ainda, os elementos de trajectórias no ensino onde tentamos reconstituir os percursos académicos dos estudantes, enfatizando a instituição de ensino frequentada nas suas diferentes áreas de ensino. Finalmente, fomos indagar quais as origens geográficas dos estudantes.

No terceiro capítulo chegamos a um marco importante da investigação: o tratamento da problemática da participação social e política. A participação social, que é também ela cultural e política, poderá ser entendida sob dois pontos de vista: um, de carácter mais institucional e um outro, de formato mais difuso, mais informal, desenhado de espontaneísmos, que não deixa de reflectir uma forma de estar em sociedade.

No quarto capítulo estudamos a opinião dos estudantes acerca da participação na instituição de ensino. Consideramos que a universidade deveria ser entendida como instrumento cívico, por excelência, de atenuação e antecipação de desigualdades, fornecendo as ferramentas necessárias à participação de todos; deveria ser capaz de cumprir as suas verdadeiras funções de nivelamento social, sendo de todos e para todos. No que respeita à participação na vida organizativa da universidade e, também, uma participação em sentido mais lato, que se pode designar de participação educativa, envolvendo actividades curriculares e extracurriculares, convergentes com os objectivos da educação.

No quinto capítulo comentamos a opinião dos estudantes acerca da falta de participação destes na instituição de ensino. Para perceber melhor as razões desta falha participativa levantaram-se algumas premissas, no sentido de se perspectivar melhor a opinião sobre esta temática, através de graus distintos de

importância concedidos a doze premissas. Para uma razoável quota destes jovens, o seu tempo, no espaço universitário, é grandemente dispendido em virtude das actividades curriculares. Fora isso, os laços sociais permanecem e garantem-se muito além desse espaço.

Para que se elejam os representantes nos órgãos de gestão da universidade ficou claro que existem algumas características que adquirem um maior valor que outras, aos olhos do agregado de estudantes que participa neste movimento político. São estas qualidades dos representantes dos estudantes nos órgãos de gestão que são analisadas no capítulo número seis.

O menor associativismo da população portuguesa está, no cômputo geral, conexionado não só com um menor desenvolvimento social, mas também com a menor difusão de hábitos de participação na sociedade.

Se associarmos esta menor difusão dos hábitos de participação na sociedade aos novos comportamentos sociais e políticos da juventude, esta menor prolixidade dos hábitos participativos parece advir, sem dúvida, de uma gradual diminuição do interesse da sociedade, em geral, e dos jovens, em particular, pelo activismo social. A sua substituição por uma passividade individualista é revelada, fundamentalmente, nos baixos índices de associativismo e activismo.

No que respeita à participação na vida organizativa da universidade, distinguem-se os momentos entre a participação nos órgãos de gestão e a participação nas associações de estudantes; logo, uma participação mais formal e institucionalizada. É no capítulo número sete que realizamos este estudo e terminaremos a análise dos questionários.

No capítulo número oito efectivamos a pesquisa sobre a participação dos estudantes nos processos eleitorais: uma das formas de verificarmos a mobilização interna dos estudantes relativamente ao seu acesso aos órgãos de governo das universidades alcança-se através da análise dos processos eleitorais onde os representantes destes são eleitos, com o objectivo de assegurarem a sua presença nos órgãos de governo e, por conseguinte, de assegurarem os seus

interesses junto desses mesmos órgãos. Analisaremos as votações em dois mandatos consecutivos no sentido de nos permitir uma comparação entre estes.

No capítulo nono e no prosseguimento de uma análise simbiótica entre aspectos quantitativos e qualitativos, demos voz à classe dirigente, por meio da aplicação de entrevistas, na tentativa de preencher algumas lacunas informativas. Estas entrevistas dão-nos a possibilidade de diagnosticar, através da perspectiva dos presidentes das associações académicas, a situação actual, em termos de participação dos estudantes e de que forma é que esta tem sido processada no ensino superior.

Para concluir, temos as conclusões finais do trabalho, onde se propõe uma série de estratégias que ajudariam a melhorar a participação na universidade.

Neste sentido, pretendemos alcançar os seguintes objectivos:

- a) Conhecer que tipo de participação existe nas universidades em estudo, através da análise das respostas dadas pelos estudantes e presidentes das associações académicas, nos diferentes instrumentos seleccionados para o estudo (fase quantitativa: questionário aos estudantes. Fase qualitativa: entrevistas aos presidentes das associações académicas).
- b) Descrever como se processa a participação dos alunos nos processos eleitorais para eleição dos seus representantes nos órgãos de governo das universidades através da análise dos dados das respectivas votações (nº de eleitores e nº de votantes).
- c) Reconhecer as situações controversas no sentido de tentar solucionar aspectos que se identifiquem como problemáticos.

2. METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

Para a consecução dos objectivos propostos optámos pela triangulação de uma metodologia quantitativa e qualitativa, porque pensámos ser a mais pertinente; dado que pretendemos descrever e explorar o fenómeno em estudo realizamos um estudo de nível II; neste nível, a investigação consiste em descrever como os conceitos interagem e como podem estar associados.

Os processos usados para obtenção da informação foram de natureza variada: assim, para além de uma revisão bibliográfica e pesquisa documental, no qual assentou todo o corpo teórico e conceptual do nosso estudo, procedemos à análise documental, não apenas sobre legislação relacionada com este tema, mas também sobre os estatutos das Instituições de Ensino em estudo quanto aos órgãos de governo, competências e participação académica prevista pelos mesmos.

Os processos estatísticos permitem obter de conjuntos complexos representações simples e constatar se essas verificações simplificadas têm relações entre si. Através das *estatísticas descritivas* é possível resumir a informação numérica de uma forma estruturada: a análise descritiva dos dados seguiu a sequência das questões no questionário e consistiu, consoante a natureza das variáveis em estudo, na construção de tabelas de frequências, cálculo de estatísticas descritivas e representação gráfica.

Por outro lado, ela permite com a ajuda das *estatísticas inferenciais* determinar se as relações observadas entre certas variáveis numa amostra são generalizáveis à população de onde esta foi retirada.

Assente numa metodologia quantitativa, o inquérito por questionário realizado aos alunos possibilita a formação de conclusões estruturadas acerca dos seus valores, normas, atitudes, representações, quadros de referência, comportamentos, motivações, processos, etc., nunca esquecendo a construção social que lhes está subjacente.

Este método constitui uma das técnicas de recolha de informação mais utilizada no âmbito da investigação, uma vez que permite o tratamento quantitativo das informações e o posterior trabalho estatístico, objectivando informação e apresentando uma forte capacidade de captar os aspectos contabilizáveis dos fenómenos.

Apesar de se ter efectuado a aplicação do questionário e com a finalidade de poder complementar o estudo quantitativo e, assim, obter resultados mais detalhados, decidiu-se incluir um estudo qualitativo, realizado através da análise das opiniões dos presidentes das associações de estudantes através do instrumento seleccionado: a entrevista.

A entrevista preenche-se de elementos de reflexão extremamente ricos, pelo seu contacto directo de impressões, interpretações e reflexões. A sua semidirectividade traduz-se nem pela sua inteira abertura, nem pelo seu total controlo através de um número de perguntas precisas.

A sua utilização revela-se de extrema importância, na medida em que é direccionada aos agentes directamente relacionados com a participação académica – os *Presidentes das Associações Académicas* – procurando-se, assim, conhecer a opinião acerca de como cada presidente de associação de estudantes entrevistado encara a participação na sua instituição de ensino e, por conseguinte, colocando em confronto perspectivas, sistemas de valores, referências normativas, pontos de vista distintos ou semelhantes, sistemas de relações e interpretações com diferentes significados acerca das dinâmicas participativas em ambiente universitário.

Sobre a amostra seleccionada para o estudo escolheram-se cinco estabelecimentos de ensino superior com um total de 44.595 alunos de licenciatura, o que nos permitiu, *a priori*, assumir uma correcta representatividade do tecido académico estudantil face às várias formas de participação.

Para que a amostra possua critérios de representatividade, deve ser constituída por 1585 alunos; foi utilizado um nível de significância de 5% (0,05) para se rejeitar as hipóteses nulas dos testes de significância. Sabendo nós da dificuldade de retorno do instrumento de pesquisa – o questionário – distribuíram-

se 1.900 questionários pelos alunos das cinco instituições (e não 1.585 como previa a nossa amostra); foram-nos devolvidos 1.620 questionários que consideramos válidos.

Em síntese, pensamos que o estudo realizado é original, dado que o tema da participação estudantil na universidade é um tema pouco reflectido e aprofundado na nossa literatura.

PARTE I

ENSINO E SOCIEDADE EM PORTUGAL

“O mundo de hoje confronta-se com mutações sociais aceleradíssimas que quase configuram novos paradigmas civilizacionais. Forças políticas, movimentos sociais, instituições, todos se interrogam sobre estas mudanças históricas, com alguma perplexidade, procurando adaptar-se a novas condições de vida e de evolução social. A universidade deve estar no centro deste debate. Muitos dos desafios que se lhe colocam hoje podem parecer bem definidos e circunscritos, mas só são verdadeiramente inteligíveis se vistos à luz das grandes transformações sociais que estamos a viver”

João Vasconcelos Costa

1 – ENSINO E SOCIEDADE EM PORTUGAL: PERSPECTIVA HISTÓRICA

As alterações verificadas na sociedade, com o advento de acontecimentos que ocorrem em ritmo acelerado, repercutem-se também no ensino e na educação e acarretam a necessidade de reflexão acerca de um entendimento actualizado do conceito de educação. A questão fulcral da educação é a sua relação com o desenvolvimento das personalidades, isto é, do seu papel na relação da sociedade com a educação e o indivíduo.

Os tempos que correm, com toda a sua complexa rede de implicações democráticas, sociológicas, psicológicas, pedagógicas, entre outras, convidam-nos a partir para outro cenário teórico, didáctico, metodológico e organizativo do processo de ensino aprendizagem. Somos constantemente assaltados pelo imperativo de aplicar o princípio democrático de co-decisão, de co-direcção, da co-participação e da co-responsabilização.

As relações entre ensino e sociedade são dialécticas e, portanto, tanto o ensino como a sociedade são determinantes e determinadas. A dimensão histórica é um elemento essencial para compreender este facto; esta permite-nos observar que nos sistemas educativos se verificam momentos de consenso e de ruptura, de reforma e de revolução, como aliás em toda a sociedade.

No sector da Educação, qualquer medida, por mais simples e despreziosa que pareça, tem implicações a longo prazo, vai afectar pelo menos uma geração de alunos e condiciona as transformações futuras.

Assim, para uma compreensão da situação actual do ensino no nosso país importa sobretudo analisar o percurso realizado no século XX, não só por ser um período extremamente fértil na introdução de reformas e experiências mas sobretudo por estas ainda influenciarem o momento que vivemos.

1.1 – O SISTEMA EDUCATIVO ANTES DO 25 DE ABRIL

Podemos caracterizar o sistema político português tomando como referência a Revolução de 25 de Abril de 1974. Iremos recuar um pouco no tempo – sem pretender fazer política ou história da educação – no sentido de entendermos a realidade portuguesa antes da Revolução de Abril.

De 1926 a 1974, Portugal viveu sob um regime ditatorial que marcou, e ainda hoje marca, o desenvolvimento do país, o sistema de ensino superior e as suas instituições. António de Oliveira Salazar foi a figura central desse período de 48 anos de história portuguesa.

Vinculam-se e validam-se princípios de unidade, ordem e nacionalismo através do trio: Deus, Pátria e Família. O sistema de Ensino, a Família e a Igreja vão ser os suportes à manutenção da ordem social e à defesa da identidade nacional. A educação do povo, a democracia e o desenvolvimento económico representam ideais utópicos e demagógicos para o Estado Novo¹. Perspectiva-se uma visão de sociedade com uma estrutura hierárquica imutável, logo uma concepção de escola, não para *“servir de agência de distribuição profissional ou de detecção do mérito intelectual, mas sobretudo de aparelho de doutrinação”*².

Durante o período de 1926/39 a educação em Portugal foi essencialmente de inculcação ideológica. A defesa da escola única³ pelos Republicanos é fortemente contestada em 1928 por Marcelo Caetano que afirma: *“A escola a fazer a selecção dos valores é bem uma ideia própria de um partido de pedagogos com ambições políticas”*⁴; baseia-se este princípio na crença numa diferença inata das capacidades individuais e afirmava ainda que:

¹ O conceito de Estado Novo era um conceito popular em quase toda a Europa, como uma alternativa aos sistemas democrático-liberais e ao comunismo.

² MÓNICA, M. F. – *Educação e Sociedade no Portugal de Salazar*. Porto: Editorial Presença, 1978, p.133.

³ Ao referirmos “escola única” estamos claramente a escrever sobre o contexto educativo nos seus diferentes níveis.

⁴ MÓNICA, M. F. – *Educação e Sociedade no Portugal de Salazar*. Porto: Editorial Presença, 1978, p.137.

“As ideias, as noções, as experiências vão-se elaborando através de umas poucas gerações até florir em determinada altura, na pessoa de um dos membros de linhagem [...], a gestação de uma inteligência superior é trabalho de muitos anos, de séculos até”⁵.

O mérito e as capacidades intelectuais estavam numa classe social privilegiada, numa elite; as classes sociais mais desfavorecidas não deveriam ter pretensões de ascensão através da escolarização.

Declara-se, assim, oficialmente a igualdade impossível e os regimes democráticos indesejáveis. Questiona-se o papel da Escola; debate-se a questão da “educação” versus “instrução”. O objectivo central da escola deveria ser o de inculcar a “virtude” e não o de transmitir conhecimentos. Impõe-se um novo currículo religioso nas escolas; a moralidade e os bons costumes passam a ser as máximas a praticar. Assim, em 1927 reduz-se a escolaridade obrigatória para 4 anos (Decreto - Lei n.º 13619, 13 de Maio) e em 1930 para 3 anos (Decreto - Lei n.º 18140, de 22 de Março). Reduzem-se as matérias a ensinar: o ensino limita-se ao ler, escrever e contar, saberes estes considerados suficientes para o cidadão comum. Perspectiva-se um ensino destinado a formar homens dóceis com um grau de cultura rudimentar.

Nesta óptica, diremos que a escola se limita a inculcar valores que correspondam à política global do Estado autoritário e totalitário; o papel da Escola reduz-se na prática à reprodução do ideário do poder instituído; com efeito,

“No contexto dos países europeus e de outros países industrializados, Portugal tinha os níveis mais baixos de escolarização em todos os graus. Talvez por isso, seguia-se uma política que apregoava que a ausência de estudos era sinónimo de felicidade”⁶.

As reformas educativas não se circunscreveram ao ensino básico; o ensino superior sofreu também reestruturações. Estas começaram em 1926 e culminaram com o Estatuto da Instrução Universitária de Agosto de 1930.

⁵ Idem.

⁶ CRESPO, Vítor – *Uma Universidade para os anos 2000*. Mem Martins: Editorial Inquérito, 1993, p. 53.

Através da uniformização da legislação que se aplicava a todos os estabelecimentos de ensino superior, foram retiradas às universidades, faculdades e escolas as suas autonomias, ficando inteiramente dependentes das decisões e da vontade do Governo. O novo Estatuto altera o número e espécie das faculdades, assim como dos estabelecimentos que as compunham, modificando o seu modo de funcionamento. Algumas instituições de ensino superior foram fechadas e, praticamente, não foram criadas outras durante este período. Em 1930 o governo criou a Universidade Técnica de Lisboa, mas esta instituição foi constituída com base nas escolas de Engenharia já existentes, reunindo-lhes também escolas de Economia, Finanças, Agronomia e Veterinária. Outras instituições foram fechadas como a Faculdade de Letras do Porto, a Escola de Farmácia de Coimbra, a Faculdade de Direito e de Letras de Lisboa e a Faculdade Técnica do Porto. Neste enquadramento universitário, verifica-se que:

“Os cursos gerais das faculdades passaram a ter planos de estudo comuns; a enumeração das cadeiras e cursos, a sua distribuição por anos e as precedências obrigatórias eram definidas e fixadas em diploma especial; são uniformizadas as leis orgânicas das faculdades e escolas congêneres das diversas Universidades, o que é acompanhado de um processo de centralização dentro da própria Universidade, com o reforço da competência do Senado obtido pela extinção dos Conselhos Académicos e da Junta Administrativa”⁷.

O governo das Universidades e suas unidades orgânicas foi, pois, sujeito a grandes limitações que restringiram a sua autonomia e liberdade de acção.

Em 1932, o Decreto nº 21160 respeitante à disciplina académica universitária considera:

“Infracção disciplinar todo o acto ou omissão contrária aos deveres dos alunos, designadamente a prática de actos de manifesta hostilidade contra o poder executivo, ofensivos da boa ordem e disciplina académica e a inobservância das ordens superiores a que estiverem sujeitos”⁸.

⁷ Idem, p. 50.

⁸ Decreto nº 21160, de 11 de Maio de 1932.

Estas medidas de retaliação do ambiente de liberdade necessário a uma formação educativa adequada não envolveram apenas estudantes mas também os professores e restantes funcionários.

Perante uma ordem social vincadamente marcada pela divisão de classes, a acção escolar foi organizada em conformidade com essa mesma estrutura social já existente; ou seja, através da dissuasão de expectativas de mobilidade social.

A utilização deste dispositivo deverá ser analisada à luz de uma época durante a qual a obtenção de uma licenciatura ainda era sinónimo de ascensão social, através da aquisição de privilégios, sobretudo sociais, característicos do estatuto de universitário. Habilitar todos os portugueses de uma formação superior, seria ser cúmplice do aparecimento de uma nova estrutura social; seria contribuir para o aparecimento de pretensões e aspirações irrazoáveis, contrárias à vontade dirigente de colocar cada um no seu lugar.

Nesta medida, pode-se dizer que, no que se refere ao acesso às universidades, o Estado Novo praticou uma política que embora não sendo assumidamente selectiva, deu cumprimento à intenção que esteve presente de acordo com o programa salazarista, *de nivelar, mas por baixo*.

Quadro 1 – Principais alterações no plano educativo durante o Estado
Novo

ETAPA	ANOS	ALTERAÇÕES NO PLANO EDUCATIVO
ESTADO NOVO	1926/1945	<p>A nível académico esboçou-se um gesto de reafirmação da autonomia universitária, na lógica tradicional corporativa, voltando à eleição pela Assembleia-geral da Universidade da lista tríplice, em vista da qual o governo elegeria os reitores (Estatuto da Instrução Universitária, de 2 de Outubro de 1926, artigo 5.º). Mas, em breve se extinguiria essa prerrogativa, voltando o reitor da Universidade a ser nomeado pelo Governo e, mais ainda, a ser considerado como "representante do Ministro da Instrução Pública perante a Universidade" (alteração do Estatuto da Instrução Universitária, de 18 de Março de 1929, artigo 2.º, e Estatuto da Instrução Universitária, de 2 de Agosto de 1930, artigo 8.º).</p> <p>Entretanto, em 2 de Dezembro de 1930, era criada uma quarta Universidade, a Universidade Técnica de Lisboa. Por essa mesma altura, no contexto de uma alegada política de contenção de despesas, são extintas as Escolas Normais Superiores, sendo substituídas pelo curso de Ciências Pedagógicas ministrados nas Faculdade de Letras (decreto de 16 de Outubro de 1930). Por sua vez, talvez devido ao sentido republicano de muitos dos seus professores, foi extinta a Faculdade de Letras do Porto e houve também uma tentativa, não levada a efeito, para, em 1928, extinguir a Faculdade de Direito de Lisboa.</p> <p>O Estado de Salazar procurou criar condições para transformar, até certo ponto, a Universidade num aparelho do regime, iniciando, assim, o governo de um Estado autoritarista. Logo em 1934 o poder autoritário extinguiu a Imprensa da Universidade de Coimbra. Em 1935 demitiu alguns professores mais liberais. Depois anulou as eleições para a Associação Académica de Coimbra, nomeando comissões administrativas. Por outro lado, suspendeu também a representação dos estudantes nas Assembleias-gerais das Universidades e nos Senados.</p> <p>Mas, não era fácil que a Universidade se transformasse em simples correia de transmissão do Estado Novo, devido às dificuldades criadas pela instituição, ciosa, ainda assim, da sua autonomia, mesmo que se tratasse de uma autonomia corporativa. Nos meios estudantis formaram-se focos antigovernamentais. A Associação Académica de Coimbra lutou pela recuperação da sua organização democrática e foi um dos principais meios de difusão das ideias anti-autoritaristas, enquanto nas outras universidades se foram formando associações nas várias faculdades e institutos, que vieram a constituir grupos de luta, igualmente activos embora com menor coesão.</p>
	1946/1974	<p>Decadência do regime tanto por oposição à guerra colonial como pelo crescente isolamento internacional do regime. Em 1947, a acção repressiva haveria de assumir formas mais violentas, com a demissão de cerca de 20 docentes das universidades. Mas, sobretudo, tornaram-se célebres as crises académico-políticas de 1962. As reformas da Universidade, durante este tempo, eram meramente episódicas, saldando-se em alterações curriculares e na organização de um ou outro curso ou faculdade nas universidades.</p> <p>No domínio do ensino, efectuaram-se algumas reformas significativas, por acção do ministro da Educação Nacional Veiga Simão. Foi muito importante nesse sentido a organização do "ciclo preparatório", em 1967, que se sucedia curricularmente ao "ensino primário" e antecedia o ensino liceal. Tal facto deu início a um alargamento da rede escolar, que se tornou mais sensível na época marcelista e que levou também à criação de novas universidades. Era o início da chamada "democratização" do ensino que cada vez mais se tornaria notória no próprio ensino superior. Neste contexto, surgem então, novas universidades e um instituto superior; referimo-nos ao Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa (ISCTE), criado em 15 de Dezembro de 1972. Seguem-se, em 1973, ao mesmo tempo, quatro universidades novas: a Universidade Nova de Lisboa, a Universidade do Minho, a Universidade de Aveiro e a Universidade de Évora. Portanto, Veiga Simão procurou, fundamentalmente renovar o espírito da Universidade no sentido da inovação, da experimentação e da acção tecnológica.</p>

Considerava-se que era suficiente que cada um soubesse ler, escrever e contar; não existia qualquer interesse em alargar o acesso aos graus superiores de ensino, sendo apenas necessário formar uma reduzida elite que conduzisse os destinos da nação; “ [...] *menos de 4% dos estudantes que completava os estudos secundários entravam na universidade*”⁹. Esta concepção está no cerne do nosso atraso educativo dado que, durante cerca de 30 anos, pouco se fez em prol da Educação.

No entanto, era na capital que se concentravam o maior número de estudantes dado que contava com mais de metade da totalidade dos alunos universitários¹⁰; perante tais índices, será sugestivo concluirmos haver um mais fácil acesso à Universidade nos grandes centros urbanos – até por uma questão financeira, se pensarmos nos encargos suportados por uma família não residente numa cidade universitária.

Na verdade, com reduzidos estímulos e longe dos centros de informação, conduziu-se o país, em especial as regiões mais desfavorecidas, para índices culturais baixíssimos que nos remetiam para a retaguarda da Europa. Contribuiu-se, assim, para a existência de uma Universidade com carácter distinto, concebida para pequenos grupos, fechada sobre si mesma e dessincronizada da realidade social do país, dado que não havia interesse em alargar o acesso aos graus superiores do ensino, apenas importando criar uma reduzida elite que conduzisse os destinos da Nação.

É a seguir à Segunda Guerra Mundial que se observa uma maior expansão dos sistemas educativos, em razão da crescente industrialização e da necessidade de formação de quadros qualificados, o que conduzirá a fortes investimentos na educação. As Universidades europeias começaram a corresponder às diversas solicitações que lhes eram dirigidas pela revolução industrial; nestes países, desde logo surgiu a preocupação de fazer interagir a base científica universitária e a inovação industrial.

No caso português, porém, a Universidade não se apercebeu logo da necessidade de acompanhar a correlativa expansão económica do país. Esta

⁹ MAGALHÃES, António – *A Identidade do Ensino Superior: política, conhecimento e educação numa época de transição*. Braga: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004, p.241.

¹⁰ “De 1926 a 1940 o número de estudantes que frequentavam a Universidade de Lisboa subiu de 1823 para 3373; na de Coimbra, de 1294 para 1611; na do Porto, de 1000 para 1636” in CARVALHO, Rómulo de – *História do Ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1986, p. 772.

continuou estática, segundo uma rígida subordinação estatal, tendo sido, ainda, os seus objectivos perspectivados nos termos e moldes tradicionais e, portanto, vocacionada predominantemente para a educação geral e para a preparação de profissionais.

O seu desajustamento foi proporcional quer relativamente à realidade social portuguesa, quer relativamente à realidade europeia.

Eduardo Coelho falava do preconceito da *incapacidade ingénita do génio português* para a investigação científica, evidenciando desta forma quanto de pouco se produzia nas Universidades portuguesas:

*“Quando comparamos a produção científica da Universidade portuguesa com a de outros países, com um total de habitantes muito próximo do nosso, como a Holanda, a Bélgica, a Suíça, a Suécia, a Dinamarca, sentimo-nos diminuídos. Quando verificamos a nossa contribuição nos Congressos Científicos internacionais, temos a sensação de um vácuo dentro de nós e à nossa volta”.*¹¹

Durante os anos de 1950 e 1960 o sistema universitário começou a crescer, usufruindo da expansão económica do país e como resposta à crescente pressão da procura por parte das famílias deste tipo de ensino; alguns edifícios foram construídos – em Coimbra e em Lisboa – tendo também sido criadas algumas faculdades, como a Faculdade de Economia, em 1953, a Faculdade de Letras, tanto em Lisboa como no Porto e a Faculdade de Farmácia em Coimbra e em Lisboa, em 1968.

Até finais da década de 60 foi-se assistindo nas Universidades a um ligeiro aumento da sua frequência, mas que ficava muito aquém das necessidades. Mantinha-se uma grande distância relativamente ao desenvolvimento imprimido à Educação nos países mais avançados.

O sistema de governação das instituições de ensino superior durante este período foi um sistema centralizado, dado que Salazar considerava que os professores deveriam simplesmente leccionar e não gerir as instituições; a influência e a autoridade sobre as universidades exerciam-se, de uma forma directa, através da acção do Estado no sentido de restringir a autonomia das

¹¹ COELHO, Eduardo – *Da Problemática da Universidade. O seu sentido ecuménico e nacional*. Porto: Imprensa Portuguesa, 1961, p.26.

instituições e, de um modo indirecto, pela imposição de um dispositivo legal que era o da administração pública em geral.

É possível identificar, segundo Magalhães¹² quatro fases no desenvolvimento histórico do Estado Novo, nomeadamente: o período da Ditadura Militar de 1926 a 1931 e que no que diz respeito às políticas educativas nada se fez de novo devido à grande instabilidade – neste período houve doze ministros da Instrução Pública. De 1932 a 1945 pode-se dizer que, relativamente ao sistema educativo, foi o período da *doutrinação nacionalista e cristã*. De 1946 a 1968 (retirada de Salazar) apesar do crescimento económico a que se assistiu, verifica-se a decadência do regime tanto pela oposição à guerra colonial existente como pelo crescente isolamento internacional do regime. De 1969 até 1974, ano da revolução democrática, surgiram algumas transformações na relação entre o Estado e as instituições de ensino superior, nomeadamente a Reforma de 1973, delineada por Veiga Simão.

1.1.1 – A Reforma Veiga Simão (1970-1974): “A Modernização Do Sistema Educativo”

No início da década de 70 o ensino superior atravessava uma crise com múltiplas causas; foram anos profundamente marcados pelos ecos dos acontecimentos de Maio de 1968 em França; a insubordinação estudantil estendeu-se um pouco por todo o lado. As academias entraram em protesto declarado, exigindo uma reforma total do ensino; debatem-se problemas políticos e protesta-se contra a guerra colonial. As autoridades reagem e nas universidades a presença de vigilantes políticos é decretada.

Num clima de tensão política, tenta-se desenfadadamente atender às necessidades de modernização de todo o sistema de ensino e, em particular, o ensino superior; está-se nos anos que vão de 1970 a 1974, em que foi Ministro da Educação o Dr. Veiga Simão; este ministro possuía um objectivo ambicioso – modernizar o sistema educativo português:

¹² Cf. MAGALHÃES, António – *A Identidade do Ensino Superior: política, conhecimento e educação numa época de transição*. Braga: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004, p.255.

*“Cedo senti e, à medida que o tempo foi decorrendo, mais se arreigou no meu espírito a convicção de que se tornava necessário proceder, com urgência, a uma extensa e profunda reforma no sistema educativo português”.*¹³

Na realidade, um dos principais empreendimentos do Ministro da Educação Nacional teria de ser a preparação das novas e vindouras gerações, já que um dos problemas essenciais do país era o atraso na educação.

O carácter liberalizante com que Veiga Simão marcou os seus discursos, encontrava-se integrado no conjunto de intenções que inspirava a política reformista do Governo de Marcelo Caetano:

*“A Marcelo Caetano, governante que procura o entendimento cultural com o homem comum, o equilíbrio entre a autoridade e a liberdade, que a todo o povo não se cansa de revelar ânsia de reforma e de progresso, damos o nosso apoio, corroborando com ele o desejo que na acção educativa continue a formar escolas vivas e actuanes ao serviço da Nação portuguesa”.*¹⁴

Assim falava o Ministro aos portugueses da necessidade de renovação, de evolução, da urgência em se fazer uma revolução em Portugal: *a revolução pacífica da educação*.

Para este, o grau de ensino mais carecido de reforma era o universitário. Considerava o ministro que:

*“A Universidade Portuguesa estava reduzida a desempenhar o papel de uma escola cuja missão era, quase exclusivamente, a de preparar e mal, professores do ensino secundário. [...] Para o ministro, a missão específica da Universidade é a formação de cientistas e de técnicos.”*¹⁵

Em Janeiro de 1971 apresentou ao público as suas propostas de reestruturação do sistema de ensino português, em dois textos destinados a publicação, a fim de suscitarem a participação pública na apreciação da Reforma:

¹³ SIMÃO, José Veiga – *O direito à educação*. Discursos e Declarações mais importantes do Ministro da Educação Nacional. Lisboa: Edições CIREP, 1971, p. 11.

¹⁴ SIMÃO, Veiga – *Democratização do ensino*. Discurso proferido no I Congresso da Acção Popular em Tomar, em 4 de Maio. Lisboa: Ministério da Educação Nacional, 1973.

¹⁵ CARVALHO, Rómulo de – *História do Ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1986, p. 808.

O Projecto do Sistema Escolar e as Linhas Gerais da Reforma do Ensino Superior.

A crise universitária que já há algum tempo se fazia sentir e o conseqüente fenómeno de contestação estudantil levou o Ministério da Educação Nacional a considerar a reforma universitária como prioritária. Neste domínio, Veiga Simão projectava descongestionar as universidades existentes, diversificar e regionalizar o ensino superior. Este passaria a ser um ensino de curta duração, longa duração e pós-graduação, assegurados por Universidades, Institutos Politécnicos, Escolas Superiores Normais e outros estabelecimentos equiparados e, finalmente, um novo enquadramento da formação profissional.

Em 1971, através do Decreto-Lei nº 307/71 de 15 de Julho é reconhecida oficialmente a Universidade Católica Portuguesa¹⁶, a primeira Universidade não dependente do Estado.

Foi através da Lei n.º 5/73, de 25 de Julho que se institucionalizaram as bases daquela que constituiu a Reforma do Sistema Educativo e onde pela primeira vez são definidos os vários tipos de estabelecimentos de ensino superior e enunciados os seus objectivos. Neste mesmo ano, através do decreto-lei n.º 402/73, de 11 de Agosto, são criadas as Universidades Nova de Lisboa, de Aveiro e do Minho e o Instituto Universitário de Évora; são criados os Institutos Politécnicos da Covilhã, Faro, Leiria, Setúbal, Tomar e Vila Real; são criadas as Escolas Normais Superiores de Beja, Bragança, Castelo Branco, Funchal, Guarda, Lisboa, Ponta Delgada, Portalegre e Viseu¹⁷.

Esta expansão e diversificação do ensino superior passaram, como constatamos, pela criação de novas universidades, fundação de novas faculdades e escolas em universidades já existentes, lançamento dos institutos politécnicos e das escolas superiores normais; reconhecimento do nível “superior” a várias escolas existentes quer privadas quer públicas; criação de alguns cursos novos em instituições vigentes.

Consagrou-se, também, o princípio da democratização do ensino, com o objectivo de tornar possível o acesso de todos os portugueses a todos os bens de

¹⁶ A UCP é uma instituição da Conferência Episcopal Portuguesa, criada pelo decreto *Lusitanorum Nobilissima Gens*, da Congregação da Educação Católica, de 13 de Outubro de 1967, que institui a Faculdade de Filosofia de Braga como sua primeira efectivação e canonicamente erecta pelo decreto *Humanam Eruditionem* do mesmo decastréio, de 1 de Outubro de 1971, tendo sido reconhecida, nos termos da Concordata entre Portugal e a Santa Sé, pelo Decreto-Lei nº 307/71, de 15 de Julho, revisto pelo Decreto-Lei nº 128/90, de 17 de Abril.

¹⁷ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO NACIONAL – Decreto-Lei n.º 402/73 de 11 de Agosto. Diário do Governo n.º 188. I Série.

cultura. A política educativa de Veiga Simão assentava no pressuposto de que para o país conseguir evoluir e competir com os seus parceiros europeus teria de desenvolver-se a educação de massas e não apenas a de elites, dada a nítida escassez de recursos humanos qualificados científica e tecnicamente.

Na perspectiva salazarista, a tarefa de ensinar o povo a ler não era tão importante como a tarefa de formar vastas elites.

A Reforma de Veiga Simão tinha, pois, como objectivo essencial alterar este estado de coisas. Com efeito, quatro décadas depois, Veiga Simão, reiterando as palavras de Salazar, reafirmando a importância necessária e fundamental das elites para a promoção e desenvolvimento nacionais, diverge, contudo, em alguns aspectos relevantes da óptica salazarista, no que dizia respeito à proveniência dessas mesmas elites;

“Eu não sou contra a existência de elites, pois que são necessárias e fundamentais para a promoção do desenvolvimento nacional. Penso, contudo, que não as podemos recrutar exclusivamente em determinadas classes, como se as elites tenham de ser dinásticas, com um ou outro ponto de continuidade! O que pretendemos é que brotem de todas as classes sociais, que os melhores ocupem os lugares a que têm direito, exclusivamente escolhidos em função do seu mérito e independentemente das condições sociais e económicas de cada um. E então sim, teremos elites autênticas.”¹⁸

As elites para Veiga Simão deveriam, como vimos, brotar de todas as classes sociais.

Será, também, através da Reforma que se tentará efectivar a correlação entre a educação e o crescimento da economia portuguesa. Chegava-se à conclusão de que um dos pontos essenciais da estratégia de inovação dizia respeito ao sistema de ensino superior, ou seja, ao número de graduados de que dispunha, enfim, ao número de pessoas qualificadamente aptas para lidar com aqueles aspectos novos que tornavam um país progressivo.

Neste sentido, a reforma de Veiga Simão apresentava-se com uma importância única em termos de estratégia para fazer entender que o ensino em Portugal, particularmente o ensino superior globalmente considerado, teria de

¹⁸ SIMÃO, José Veiga – *Democratização do ensino*. Discurso proferido na entrega da Medalha de Ouro da Cidade de Bragança ao Ministro Veiga Simão, em 17 de Março. Lisboa: Ministério da Educação Nacional, 1973.

estar ao serviço das grandes tarefas e avanços da sociedade em que se inseria. E, daí, ser indiscutível a participação do sistema de ensino na transformação das estruturas económicas portuguesas de forma a encaminhar Portugal para padrões e níveis internacionalmente aceite.

A regionalização e a diversificação são dois aspectos da reforma no âmbito do ensino superior também a considerar.

“ (...) O alargamento do ensino superior a regiões do país que não as tradicionalmente universitárias, a dignificação social dos graduados pelos Institutos Politécnicos e estabelecimentos congéneres e a possibilidade destes poderem prosseguir os seus estudos nas Universidades, conferem uma nova dimensão ao ensino superior em Portugal, eliminando situações que se vão arrastando ao longo dos tempos. É, pois, uma medida justa que se impunha tomar.”¹⁹

A melhoria relativa das condições económicas na sociedade portuguesa e a consequente procura do diploma universitário para o desempenho de tarefas mais qualificadas e especializadas produziram um surto crescente da procura do ensino superior, cuja falta de capacidade de resposta originou a deterioração da sua eficácia interna.

Nesta perspectiva, a regionalização do ensino superior, permitiria a todos os portugueses o acesso aos bens da educação e da cultura e, simultaneamente, descongestionaria as universidades já existentes, recorrendo às escolas dispersas regionalmente. Desta forma, evitar-se-ia, também, as aglomerações estudantis nas grandes cidades.

Simultaneamente, Veiga Simão planeava diversificar o ensino superior, ou seja, delineava apresentar *“vias extremamente variadas para atingir iguais níveis de formação”*²⁰ e, considerava, ainda, que:

“A aceleração do desenvolvimento social e económico do País, envolvendo um melhor equilíbrio regional, exige cientistas, técnicos e administradores, de formação média e superior, em número muito mais elevado, e dotados de capacidade crítica e inovadora”²¹.

¹⁹ SIMÃO, José Veiga – *O direito à Educação*. Comunicação ao país em 6 de Janeiro de 1971. Discursos e Declarações mais importantes do Ministro da Educação Nacional no ano de 1971. Lisboa: Edições CIREP, 1971.

²⁰ Idem.

²¹ SIMÃO, José Veiga – *Uma Decisão Histórica, Expansão do Ensino Superior*. Lisboa: Edições CIREP, 1972, p. 8.

O ensino ministrado nas universidades portuguesas oferecia uma pequena variedade de cursos e, conseqüentemente, de saídas profissionais; a “superlotação” de estudantes nas universidades só existia na medida em que o leque de opções existentes estava desajustado das solicitações da expansão natural desse nível de ensino.

Converter o ensino superior de forma a torná-lo mais dinâmico, mais eficaz e, sobretudo, tão abrangente quanto possível, seria também responder à carência de diplomados de nível médio, atendendo por conseguinte às necessidades técnicas e económicas do país; projectava o, então, Ministro da Educação a efectiva criação de um nível intermédio no âmbito do ensino superior: os “cursos superiores curtos”. Estes cursos – Ensino Superior Politécnico – concebidos para uma formação profissional imediata, outorgavam o grau de bacharel e, em muitos casos, um adequado título profissional.

O Ensino Superior de curta duração visava, assim, a formação de técnicos especialistas e de profissionais de educação a nível intermédio e incluía as escolas superiores técnicas e escolas superiores de educação. As escolas de enfermagem foram reconvertidas em Escolas Superiores de Enfermagem, elevando-se o seu estatuto, decretando que:

“Aos diplomados pelas escolas de ensino superior de curta duração será conferido um diploma [...] cujo valor, para efeitos de funções públicas, não será inferior ao do bacharelato”²².

O principal argumento para a decisão política de criar o ensino politécnico foi:

“A ideia de que o tecido industrial português tinha necessidade de mão de obra de nível intermédio, capaz de trabalho mais concreto e prático, e não de uma mão de obra mais qualificada, mais apta, para actividades de concepção ou de gestão de topo, que as universidades já produziam”²³.

²² CRESPO, Vítor – *Uma Universidade para os anos 2000*. Mem Martins: Editorial Inquérito, 1993, p. 111.

²³ AMARAL, Alberto; ROSA, Maria João – *Portugal: da autonomia à interferência do Estado* in MORHY, Lauro (org.) – *Universidade no Mundo – Universidade em questão*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2004, p. 357.

Outro argumento político:

*“Foi a diversificação e a regionalização da educação superior, tendo por objectivos a igualdade no acesso, a resposta às pressões demográficas resultantes do aumento da escolaridade obrigatória, o maior recrutamento dos alunos do ensino secundário vocacional e a ênfase regional pela reserva de vagas para alunos naturais da área de cada instituição”.*²⁴

Apresentadas as Linhas Gerais da Reforma do Ensino Superior é importante salientar que Veiga Simão pretendia estabelecer um sistema académico aberto – na medida em que possibilitava a todos os estudantes atingirem o grau máximo no âmbito do ensino superior, independentemente da via pela qual tivessem optado; equitativo – na medida em que a períodos idênticos de estudos corresponderiam diplomas ou graus de igual designação e, conseqüentemente, possibilidades análogas de inserção na sociedade; diversificado – pelas variadas vias que apresentava para atingir iguais níveis de formação; individualizado – ao proporcionar orientação e permitir uma extensa gama de opções de acordo com as vocações e interesses de cada um e interrelacionado – no sentido em que, eliminados os estrangulamentos e as restrições, permitiria uma fácil mudança de estudos sem obrigar a repetições de matérias.²⁵

No que se refere à estrutura, gestão e autonomia das Universidades, se o Projecto de “Diploma Orientador do Ensino Superior” aprovado por Veiga Simão tivesse sido promulgado, as Universidades passariam a ter autonomia pedagógica, científica, disciplinar, administrativa e financeira; a eleger os seus órgãos de gestão, incluindo o Reitor; a serem participativas, visto que, conforme as suas funções, os diversos órgãos de gestão teriam representantes dos professores, dos assistentes, dos alunos, dos funcionários e dos interesses da comunidade em que a Universidade se inseria.

²⁴ Idem.

²⁵ Cf. SIMÃO, José Veiga – *O direito à educação*. Comunicação ao país em 6 de Janeiro de 1971. Discursos e Declarações mais importantes do Ministro da Educação Nacional no ano de 1971. Lisboa: Edições CIREP, 1971.

A pressão e contestação no Ensino Superior não diminuíram, porém, durante este período, entre outras pelas seguintes razões²⁶: baixo rendimento do ensino universitário; a capacidade dos estabelecimentos de ensino superior continuava a ser inferior à procura, verificando-se falta de espaço, de docentes qualificados e de equipamento para o ensino e investigação; embora prevista, a gestão universitária continuava a não ser participativa; a guerra em África condicionava as carreiras de estudantes e professores.

Importa, agora, relembrar alguns dos aspectos mais significativos com que fomos deparando ao longo desta análise; interessará sistematizar, sumariamente, algumas ideias-chave que nos poderão sugerir tópicos relativamente à temática abordada.

Assim, em primeiro lugar, há que salientar o espírito manifestado pelos vários intervenientes responsáveis pela acção educativa, durante o período de vigência do Estado Novo: na realidade, poderemos afirmar que toda a planificação educativa em geral, obedeceu aos ditames decorrentes da própria lógica de consolidação de um poder político marcadamente autocrático, opaco e imbuído de uma preocupação auto-apelidada de nacionalista que, sob o ponto de vista ideológico, assentava em concepções sociais tradicionalistas e ruralistas.

Na verdade, a educação – num quadro sócio-económico e cultural de matriz marcadamente rural e avesso aos “novos” quadros de uma sociedade técnica e industrializada que já se desenvolvia por toda a Europa Ocidental – seria, necessariamente, equacionada como um óptimo instrumento de inculcação ideológica, ao serviço dos objectivos de um poder político assumidamente não democrático, fechado e autoritário.

As opções educativas que foram sendo tomadas neste contexto político teriam sempre que servir, intencionalmente, de instrumento de divulgação e de consolidação dos princípios e dos valores do regime salazarista.

Nessa medida e de um modo mais imediato, a própria acção educativa – particularmente aquela que incidia sobre a Universidade e o Ensino Superior – servia, também, de instrumento para o modelo de planificação e estruturação

²⁶ Cf. SILVA, Manuela; TAMEN, M. Isabel – *Sistema de Ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1981, p. 227.

social, tido como desejável aos olhos do poder vigente e, conseqüentemente, da concepção de sociedade que, por ele, era preconizada.

Em segundo lugar e partindo desta verificação, compreende-se então que, até ao consulado de Veiga Simão, enquanto Ministro da Educação Nacional, tenha existido uma preocupação no sentido de se “*nivelarem por baixo*” as legítimas expectativas educativas da população – tornando quase inacessível o acesso à Universidade. No fundo, tal acesso tinha um significado que, em muito, ultrapassava o plano educativo: desde logo, o de se abrirem as portas à ascensão social e económica.

Vindo ao encontro da forte inquietação que no país se fazia sentir como consequência das incongruentes diligências levadas a cabo junto da população estudantil, pelos responsáveis do Estado Novo, em matéria educativa e, ainda, em conformidade com a sua própria inestimável experiência de observação e de relacionamento junto dessa mesma população universitária, Veiga Simão apresentou uma proposta de mudança. Tal mudança projectada pelo, então, Ministro significava, antes de mais, uma tentativa de transformar, entre nós, o Ensino Superior num necessário, permanente e efectivo elemento de progresso.

Assim, conseqüentemente e em terceiro lugar, a tentativa audaciosa de mudança – porque empreendida num ambiente sócio-político não favorável – será, também, na nossa perspectiva, um dos tópicos conclusivos a reter, a propósito da temática analisada.

A Grande Batalha da Educação preconizada por Veiga Simão constituía uma empresa de natureza inadiável; na realidade, evidenciava-se a premência de uma grande reforma estrutural a empreender na Educação, sendo certo que o seu adiamento ou a sua não concretização, acarretariam prejuízos irremediáveis para o futuro da Nação. Por outro lado, a Reforma apresentou-se baseada em pressupostos inconciliáveis com os próprios princípios, até então vigentes, em matéria educativa na constância do Estado Novo. Neste sentido, em grande medida, o seu ponto mais obscuro e problemático, centrou-se na “bandeira” que Veiga Simão, convictamente, empunhou durante todo o processo preconizado: a *Democratização do Ensino*.

Não tardariam, de facto, as chamadas de atenção para o dilema que o discurso político-educativo do Ministro da Educação evidenciava: a democratização do ensino numa sociedade não democrática.

As reais intenções da Reforma de Veiga Simão e as dúvidas que lhe estariam subjacentes ficariam, contudo, por explicar, pois logo sucederia, em 1974, um estrondoso processo de mutação política em Portugal: *a revolução dos cravos*.

1.2 – DE ABRIL DE 1974 A ABRIL DE 1976: DA REVOLUÇÃO À PROMULGAÇÃO DA CONSTITUIÇÃO

A partir de Abril de 1974 – com a revolução dos cravos – todas as energias se reuniram no caminho para a liberdade. Todos os sectores da vida nacional se reorganizaram e procuraram a mudança e a inovação. Todo e qualquer período após uma revolução se caracterizam por serem momentos conturbados e de grande turbulência, própria de períodos de transição.

Em Portugal, a situação após a Revolução não foi diferente e, por conseguinte, também teve efeitos na Educação.

Não nos podemos esquecer que do 25 de Abril de 1974 emergiu “*sem dúvida o movimento social mais amplo e profundo da história europeia do pós-guerra*”²⁷; logo após o 25 de Abril:

*“As comemorações do 1º de Maio confirmaram que o desejo de democracia, de liberdade, de mudança era partilhado pela enorme maioria do povo que nas ruas legitimou o movimento dos capitães”*²⁸.

Derrubada a ditadura, no golpe levado a efeito a 25 de Abril de 74 pelo Movimento das Forças Armadas, assistiu-se a uma explosão do movimento social popular. O exercício do poder político foi entregue a uma Junta de Salvação Nacional²⁹ presidida pelo general António de Spínola, que mais tarde seria proposto para Presidente da República.

²⁷ SANTOS, Boaventura de Sousa – *O Estado e a Sociedade em Portugal (1974-1988)*. Porto: Edições Afrontamento, 1990, p. 27.

²⁸ BRITO, J. Brandão – *Do Marcelismo ao fim do Império*. Lisboa: Editorial Notícias, 1998, p. 98.

²⁹ Faziam parte desta Junta de Salvação Nacional os seguintes elementos: general António de Spínola, general Costa Gomes, general Diogo Neto, brigadeiro Silvério Marques, coronel Galvão de Melo, capitão Pinheiro de Azevedo e capitão Rosa Coutinho.

No plano social, aquele era o período da democracia directa, da participação popular e em que os movimentos sociais irromperam com força e por todo o lado.

Eram os tempos em que no campo educativo se levava ao afastamento e às demissões, em plenários, de professores e das autoridades escolares ligadas ao regime anterior; no seu lugar, procedia-se a eleições de comissões de gestão e reintegrava-se imediatamente os professores que tinham sido afastados durante o período da ditadura, assumindo aqui papel determinante os alunos e os professores vanguardistas.

Stoer refere que se viviam os momentos em que o “poder” passara “*dos directores das escolas e do corpo docente tradicional para os professores progressistas e para o corpo estudantil*”³⁰. Simultaneamente, sucediam-se manifestações reivindicativas com as mais diversas intenções, junto do Ministério da Educação e um pouco espalhadas por todo o país, o que leva o mesmo autor a expressar que “*nas escolas, tudo se passou como se tivessem sido ocupadas pelos próprios professores e alunos*”³¹.

Era impossível que qualquer governo conseguisse resistir a tantas e tantas manifestações e reivindicações surgidas de diversos sectores da sociedade e, ainda, a algumas contradições internas de interesses de algumas das personalidades que o constituíam; por exemplo, segundo Teodoro levaram a que tivesse

“Sido empossado como Secretário de Estado da Reforma Educativa um prestigiado professor de Direito da Universidade de Coimbra, Orlando de Carvalho, que era, contrariamente ao Ministro Eduardo Correia, um notório opositor da Reforma Veiga Simão”.³²

No II Governo provisório³³ a pasta da Educação pertence ao Dr. Magalhães Godinho – historiador e professor universitário que tinha sido demitido das

³⁰ STOER, Stephen R. – *Educação e Mudança Social em Portugal: 1970-1980, Uma Década de Transição*. Porto: Edições Afrontamento, 1986, p. 127.

³¹ Idem.

³² TEODORO, António – *Os Programas dos Governos Provisórios no Campo da Educação. De uma intenção de continuidade com a reforma Veiga Simão à elaboração de um programa para uma sociedade a caminho do socialismo* in *Educação, Sociedade e Culturas*, n.º 11. Porto: Edições Afrontamento, 1999, p. 41.

³³ A 15 de Maio de 1974 é nomeado Primeiro-ministro do I Governo Provisório o Dr. Adelino da Palma Carlos, professor catedrático da Faculdade de Direito de Lisboa. No Governo ficam os representantes dos três principais Partidos: Mário Soares pelo Partido Socialista; Sá Carneiro pelo Partido Popular Democrático e Álvaro Cunhal pelo Partido Comunista Português. Tendo visto rejeitada a sua proposta de reforço de poderes pelo Conselho de Estado, pediu a demissão e

funções docentes pelo regime anterior – que assume o corte com o passado, nomeadamente com a Reforma proposta pela Lei 5/73, de Veiga Simão.

Ao mesmo tempo, renova-se completamente os quadros dirigentes do Ministério da Educação, os quais são substituídos por outros, sem qualquer ligação e responsabilidade com o passado.

A saída do Ministro Magalhães Godinho dá-se num verdadeiro clima de caos que então se vivia, em especial, nos liceus e no ensino superior; os estudantes liceais combatiam a forma de avaliar conhecimentos, dando particular atenção ao restabelecimento das médias para a dispensa de exames, ao mesmo tempo que defendiam o carácter deliberativo das assembleias-gerais de escola. Por sua vez, ao nível superior, havia o facto de este não poder albergar todos os alunos que haviam terminado o ensino secundário, como também, no seu interior, se lutava pelo controlo das universidades através das organizações partidárias.

Tudo era contestado. É neste clima de anarquia que surge a substituir o ministro demissionário, um militar, Rodrigues de Carvalho. Segundo Teodoro, com esta nomeação *“Procurava-se, através de um ministro militar, fazer convergir as duas legitimidades – a revolucionária do MFA e a política-administrativa do Governo provisório”*³⁴.

Mas, apesar do seu empenhamento, não tinha capacidade técnica para aplicar grandes medidas, até porque as convulsões sociais de toda a ordem tomavam conta da sociedade portuguesa, o que tornava difícil a missão de quem quer que fosse o ministro.

O IV Governo provisório toma uma medida polémica e que muita controvérsia criou na altura; com o decreto-lei 270/75 de 22 de Maio de 1975 concebeu o Serviço Cívico Estudantil³⁵.

abandonou funções em 17 de Julho desse ano. Nesta mesma data, toma posse o II Governo Provisório, presidido pelo Coronel Vasco Gonçalves, membro do MFA. A 30 de Setembro verifica-se a demissão do general António de Spínola e nomeação do General Costa Gomes para o cargo de Presidente. Toma posse o III Governo Provisório, chefiado pelo Brigadeiro Vasco Gonçalves. Este Governo Provisório exerceu funções entre 30 de Setembro de 1974 e 26 de Março de 1975; O IV Governo Provisório exerceu funções entre 26 de Março de 1975 e 8 de Agosto de 1975. O V Governo Provisório, cujo Primeiro-ministro foi o General Vasco Gonçalves, exerceu funções entre 8 de Agosto de 1975 e 12 de Setembro de 1975. O VI (e último) Governo provisório decorreu entre 19 de Setembro de 1975 e 22 de Julho de 1976 e teve como Primeiro-ministro o Almirante Pinheiro de Azevedo. Durante estes Governos provisórios vários foram os Ministros da Educação sem, no entanto, conseguirem realizar as profundas alterações necessárias ao ensino.

³⁴ TEODORO, António – *Os Programas dos Governos Provisórios no Campo da Educação. De uma intenção de continuidade com a reforma Veiga Simão à elaboração de um programa para uma sociedade a caminho do socialismo* in Educação, Sociedade e Culturas, n.º 11. Porto: Edições Afrontamento, 1999, p. 50.

³⁵ Este, através do Decreto-Lei n.º 491/77, de 23 de Novembro, viria a ser substituído pelo “ano propedêutico”, com o objectivo de melhor preparar os alunos para a entrada no Ensino Superior.

Em Julho de 1975, através do Decreto-Lei nº 363/75 o Conselho da Revolução aprovava as bases programáticas para a reforma do ensino superior, referindo que *“a missão primordial das universidades era a de promover o pleno desenvolvimento económico, político e cultural do nosso povo numa perspectiva socialista.”*³⁶; este documento pretendia fornecer um quadro legal para o governo da universidade e das instituições de ensino superior em geral, estipulando não só a revisão das formas de gestão vigentes, mas sobretudo a sua integração numa perspectiva de gestão social das escolas, nomeadamente em que a participação fosse a norma.

A partir de 25 de Novembro, onde se dá a neutralização e a retirada dos sectores mais radicais dos militares da cena política, as instituições políticas normalizam-se.

Aprova-se a Constituição – 2 de Abril de 1976 – procede-se às primeiras eleições para a Assembleia da República e para a Presidência da República.

A nova Constituição confirmava todos os direitos políticos, civis, sociais e culturais básicos. Determinava-se, aí, que a forma política de governo seria a de uma democracia representativa, combinada com algumas características da forma de democracia participativa.

Assim, refere que: *“Ninguém pode ser privilegiado, beneficiado, prejudicado, privado de qualquer direito ou isento de qualquer dever em razão de...religião, convicções políticas ou ideológicas, instrução,...”* (artigo 13º, ponto 2).

No artigo 43º destaca-se os pontos 2 e 3: *“O Estado não pode atribuir-se o direito de programar a educação e a cultura segundo quaisquer directrizes filosóficas, estéticas, políticas, ideológicas ou religiosas”* (ponto 2) e *“O Ensino público não será confessional”* (ponto 3).

As grandes marcas da mudança começam, assim, a desenhar-se no sistema de ensino: a igualdade e a liberdade.

No artigo 73º destaca-se o apelo à *“democratização da educação”* no sentido de contribuir para *“o desenvolvimento da personalidade, para o progresso social e para a participação democrática na vida colectiva”*.

O artigo 74º apresenta alguns dos princípios básicos pelos quais se deve reger o sistema de ensino. Assim, refere-se o *“direito ao ensino com garantia do*

³⁶ MAGALHÃES, António – *A Identidade do Ensino Superior: política, conhecimento e educação numa época de transição*. Braga: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004, p. 275.

direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar” (ponto 1); parte-se do princípio que o ensino não servirá de elemento discriminatório e selectivo, e deverá até *“contribuir para a superação de desigualdades económicas, sociais e culturais, habilitar os cidadãos a participar democraticamente numa sociedade livre e promover a compreensão mútua, a tolerância e o espírito de solidariedade”* (ponto 2).

Relativamente ao ensino superior no seu artigo 76º, nº 2, estabelece que as universidades gozarão de autonomia estatutária, científica, pedagógica, administrativa e financeira, sem prejuízo da avaliação da qualidade do ensino³⁷.

Trata-se de princípios em relação aos quais a Assembleia Constituinte manifestou consenso. Dos valores da moral cristã, do elitismo social e da discriminação cultural, passamos aos valores do pluralismo democrático exigíveis pelo modelo social criado a partir da revolução de Abril. A educação transmitirá um projecto social apoiado nesses valores, onde se assume a tolerância e a liberdade dentro dos princípios democráticos. Nessa linha, todo o acto educativo deve respeitar o princípio de neutralidade ideológica – neutralidade no sentido de não impor concepções políticas mas clarificar valores como a solidariedade, o respeito pelos outros e atitudes de diálogo que são valores considerados universais.

A Constituição refere que o Estado promoverá a democratização da educação; a este propósito, refere-se que:

*“Qualquer processo de transformação democrática pressupõe uma democratização do sistema de ensino e esta só se torna real se acompanhada de uma democratização do acesso às posições sociais mais elevadas, isto é, de uma transformação da estrutura das diferenças entre as oportunidades que as diversas classes têm para chegar a essas posições, transformação que passa por aspectos culturais, económicos, sociais e psicológicos.”*³⁸

³⁷ Artigo 76.º (Universidade e acesso ao ensino superior)

1. O regime de acesso à Universidade e às demais instituições do ensino superior garante a igualdade de oportunidades e a democratização do sistema de ensino, devendo ter em conta as necessidades em quadros qualificados e a elevação do nível educativo, cultural e científico do país.
2. As universidades gozam, nos termos da lei, de autonomia estatutária, científica, pedagógica, administrativa e financeira, sem prejuízo de adequada avaliação da qualidade do ensino.

³⁸ SILVA, Manuela; TAMEN, M. Isabel – *Sistema de Ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1981, p. 86.

Relativamente à autonomia universitária³⁹, esta avançou a pequenos passos, de forma lenta, quer por meio de legislação avulsa quer por delegação de competências; assim,

“O Ministro da Educação, uma vez empossado, delegava parte das suas competências ao Secretário de Estado de Educação Superior, o qual subdelegava ao Director Geral de Educação Superior que, por sua vez, subdelegava ao reitor da universidade”⁴⁰.

Pode-se resumir da seguinte forma a situação do Ensino Superior, no termo do período considerado: a tentativa de diversificação do ensino superior é destruída, uma vez que todos os estabelecimentos passam a ter estatuto universitário; a sua expansão foi diminuta; os alunos que ascendiam ao ensino superior não tinham a preparação mínima necessária e os diversos estabelecimentos de Ensino Superior competiam entre si na organização de cursos de bacharelato, o que permitia obter um grau universitário em menor tempo.

1.3 – DE ABRIL DE 1976 À DÉCADA DE OITENTA: DA PERTURBAÇÃO NA ACÇÃO EDUCATIVA À LEI DE BASES

Neste período foram tomadas importantes medidas no sentido de minimizar o estado de degradação do Ensino Superior e de estabelecer uma política coerente de expansão e diversificação deste nível de ensino.

Sobretudo a partir do I Governo Constitucional (23.07.76 a 09.12.77) entra-se na fase da *“normalização”*, expressão usada para designar este período subsequente a 76.

³⁹ Esta ideia da autonomia universitária viria a ser confirmada posteriormente pela lei da "Autonomia das Universidades", aprovada em Assembleia da República e publicada em 24 de Setembro de 1988, a que já se chamou a *“Magna Charta das Universidades portuguesas”*, e pela aprovação dos estatutos das diversas universidades. Ao conceder a "autonomia científica" e a "autonomia pedagógica" às universidades, a lei confirmou algumas realidades já existentes, embora também as tivesse ampliado, sem evitar, contudo, alguns actos de aprovação por parte do Governo. É considerado difícil e ambíguo aplicar essa autonomia em áreas como o ingresso dos candidatos nas universidades, a alteração curricular de alguns cursos, a fixação do número de alunos por curso, etc. Sobretudo, a autonomia concedida não corresponde, em alguns aspectos, a um processo autónómico construído a partir da base, nem a um sistema desburocratizante que tenha devolvido às universidades a sua capacidade construtiva. Verifica-se uma centralização que não possibilita às instituições desenvolverem-se como instituições democráticas de ensino e de investigação científica.

⁴⁰ AMARAL, Alberto; ROSA, Maria João – *Portugal: da autonomia à interferência do Estado* in MORHY, Lauro (org.) – *Universidade no Mundo – Universidade em questão*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2004, p. 364.

Para Stoer, esta normalização foi um processo “*pelo qual o Estado reconquistou e assumiu o controle da educação, definindo e limitando aquilo que poderia considerar-se como educação*”⁴¹.

Foi um período durante o qual a actual configuração do sistema de ensino superior português foi traçada, nomeadamente o seu carácter binário⁴² e a presença do sector privado no sistema⁴³.

Na década de oitenta formaram-se seis governos e ocuparam a pasta da Educação cinco ministros; neste período de tempo [1981-87] viveram-se períodos conturbados a nível ministerial e que perturbaram a acção educativa no sector educativo. Do ministério de Vítor Crespo [1980-82] até ao ministério de Roberto Carneiro [1987] passando por José Augusto Seabra [1983-84] e João de Deus Pinheiro [1985-86] os discursos são unânimes ao considerar *a educação como uma prioridade nacional*.

Com Vítor Crespo assiste-se a uma preocupação de introduzir alterações estruturais, como: a criação do 12º ano, em substituição do ano propedêutico; o plano de emergência de instalações escolares; a profissionalização dos professores; a acção social escolar e a educação especial.

O Primeiro-ministro do VIII Governo Constitucional, Dr. Pinto Balsemão (1981-1982)

*“Mostra-se ainda preocupado em garantir a hegemonia, no plano ideológico, de uma escola liberal e meritocrática, e aponta três prioridades legislativas: uma, visando dar coerência global ao projecto educativo do governo, a lei de bases; outra, acelerando o projecto do ensino politécnico, que vinha dos primeiros governos constitucionais (1977-1978); e, outra ainda, incrementando o ensino profissionalizante, residual no sistema formal de ensino”*⁴⁴.

O Primeiro-ministro Dr. Cavaco Silva (X Governo Constitucional: 1985-1987), assegura como prioridade governativa, a realização de uma reforma educativa

⁴¹ STOER, Stephen R. – *Educação e Mudança Social em Portugal: 1970-1980, Uma Década de Transição*. Porto: Edições Afrontamento, 1986, p. 64.

⁴² Os Institutos Politécnicos foram (re) criados pelo Decreto-Lei nº 427-B/77. Um ano depois a Lei nº 61/78 introduziu alterações que eliminaram características dos politécnicos que os fixavam como sendo de nível médio, na medida em que considerava formalmente os seus graduados como sendo graduados de ensino superior.

⁴³ Como exemplos mais significativos, refira-se a entrada em funcionamento, em 1978, da primeira universidade privada em Portugal, a Universidade Livre, cujo projecto data de 1976; a expansão, embora limitada, da Universidade Católica; e a criação de outros estabelecimentos de ensino, como o Instituto Superior de Gestão, em 1979.

⁴⁴ TEODORO, A. – *Política Educativa em Portugal*. Lisboa: Bertrand Editora, 1994, p. 92.

que mobilize todos os intervenientes – Governo, famílias, educadores, sociedade civil – e contribua para a *modernização do país*.

No programa do X Governo, João de Deus Pinheiro apresenta algumas mudanças. Segundo este ministro, a reforma do sistema educativo assentaria não numa lei de bases de iniciativa governamental mas

“No trabalho e acção coordenadora de uma comissão expressamente constituída para o efeito, composta por individualidades de reconhecido mérito e competência [...], necessariamente heterogénea e multifacetada, que promoverá a elaboração e preparação dos textos, estudos ou diplomas requeridos para uma reforma global e coerente assegurando o acompanhamento da sua aplicação”⁴⁵.

É, assim, criada a Comissão de Reforma do Sistema Educativo (Despacho 19/MEC/86).

Em 14 de Outubro de 1986, com a Lei n.º 46/86, é instituída a LBSE (Lei de Bases do Sistema Educativo) que rege o conjunto de meios, designadamente as estruturas e as acções necessárias a uma função formativa que visa não só o progresso social e a democratização da sociedade como o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade; prevê-se, desta forma, assegurar a todos os portugueses o direito à educação e à cultura previsto na Constituição da República Portuguesa.

A nível do ensino superior a constituição do Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas veio dar meios para a luta pela autonomia; assim, foi este Conselho que foi apresentando vários projectos de lei relativos à autonomia das universidades – em 1980, 1984 e 1986 – que viria a culminar com a Lei da Autonomia Universitária de 1988 (Lei nº 108/88).

1.3.1 – A Lei de Bases do Sistema Educativo (1986)

Em Portugal, com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo em 1986, iniciou-se a reforma do sistema educativo, cujo fim último era contribuir para a modernização do país. Modernização esta que, num contexto em que as taxas

⁴⁵ Idem, p.95.

de abandono e insucesso escolares e de analfabetismo eram elevadas passa, nomeadamente, pela democratização do acesso à escola, pela melhoria da qualidade de ensino e por uma maior ligação da escola à comunidade.

No plano económico e político, Portugal é confrontado com a integração europeia e a esse desafio vai ter de dar respostas em todos os sectores da vida nacional; a educação constitui, assim, uma das prioridades dos governantes.

Após vários debates na Assembleia da República, consideraram-se criadas as condições que permitiram a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo. Para Lemos Pires, os temas que provocaram mais debate e confronto de ideias na elaboração da lei, foram:

“A estrutura geral do sistema educativo; a estrutura e a definição do ensino básico; a organização do ensino superior; a formação de professores para o ensino básico; a administração do sistema escolar e o ensino particular e cooperativo”⁴⁶.

Os conteúdos democráticos e participativos são muito referidos e valorizados na LBSE. Mesmo sem realizarmos uma análise detalhada do conteúdo de cada artigo, registamos aqueles onde é mais visível a valorização referida, dividindo a análise em três áreas. A primeira corresponde globalmente à ideia de *democratização do ensino* e está expressa em quinze artigos⁴⁷ – referem-se à igualdade de oportunidades de acesso e de sucesso, à gratuitidade no ensino básico, etc. Uma segunda área designada por *educação para a participação e a democracia*, particularmente expressa em oito artigos⁴⁸ - desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, formação do carácter e da cidadania, participação no desenvolvimento da sociedade, etc. Por último a terceira área foi a da *participação e democracia ao nível da administração e gestão* – no sistema de ensino e nas escolas, em actividades educativas, na definição da rede escolar, na definição da política educativa, etc...expressa em onze artigos⁴⁹.

António Teodoro considera que a Lei de Bases do Sistema Educativo:

⁴⁶ PIRES, Eurico Lemos. – *Lei de Bases do Sistema Educativo*. 2ª ed. Porto: Edições Asa, 1995, p.19.

⁴⁷ Artigos 2º, 6º, 7º, 11º, 12º, 15º, 20º, 23º, 24º, 25º, 27º, 29º, 37º, 39º, 54º.

⁴⁸ Artigos 2º, 3º, 7º, 9º, 11º, 23º, 47º, 48º.

⁴⁹ Artigos 3º, 5º, 18º, 19º, 23º, 30º, 38º, 43º, 45º, 46º, 48º.

“Consagrou as grandes vertentes humanistas subjacentes à melhor tradição do pensamento pedagógico português, à reflexão internacional sobre a democratização dos processos educativos e aos valores progressivos da Constituição da República”⁵⁰.

Como um dos objectivos principais do ensino superior a LBSE definiu:

“Formar diplomados nas diferentes áreas do conhecimento, aptos para a inserção em sectores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade portuguesa, e colaborar na sua formação contínua” (artigo 11º, nº 2).

Esta lei procura, ainda, estabelecer a diferença entre as universidades e os politécnicos, através do esclarecimento da definição dos papéis sociais, económicos e académicos de ambos os tipos de instituições. Assim, refere que:

“O ensino universitário visa assegurar uma sólida preparação científica e cultural e proporcionar uma formação técnica que habilite para o exercício de actividades profissionais e culturais e fomenta o desenvolvimento das capacidades de concepção, de inovação e de análise crítica” (artigo 11º, nº 3)

E que:

“ O ensino politécnico visa proporcionar uma sólida formação cultural e técnica de nível superior, desenvolver a capacidade de inovação e de análise crítica e ministrar conhecimentos científicos de índole teórica e prática e as suas aplicações com vista ao exercício de actividades profissionais” (artigo 11º, nº 4).

Entre outras questões centrais, a dupla dualidade do sistema de ensino superior, nas clivagens universitário – politécnico, ao invés de ser resolvida no sentido da atenuação das suas contradições é, pelo contrário, avivada pela presente Lei.

No que concerne ao acesso aos distintos cursos, a lei refere, ainda, que *“O acesso a cada curso do ensino superior deve ter em conta as necessidades em quadros qualificados e a elevação do nível educativo, cultural e científico do País, podendo ainda ser condicionado pela necessidade de garantir a qualidade do*

⁵⁰ TEODORO, A. – *Política Educativa em Portugal*. Lisboa: Bertrand Editora, 1994, p. 137.

ensino” (artigo 12º, nº 3); está, assim, legitimada a restrição de acesso ao ensino superior através do *numerus clausus* previsto por cada instituição de ensino superior. Os critérios de acesso carecem de ser revistos para alargar as oportunidades de percurso escolar por parte dos jovens em prosseguimento dos seus estudos; o *numerus clausus* é um constrangimento à escolha de um percurso de acordo com uma vocação, com evidente repercussão no (in) sucesso escolar. A rigidez dos critérios de acesso e de percurso escolar, para os jovens cuja vocação não está definida e que desconhecem ainda a realidade da vida escolar no ensino superior, é um condicionamento que, quando os não elimina do sistema ao proibir o ingresso, os elimina depois, através do repetido insucesso.

São precisos critérios de acesso e de percurso académico que permitam aos novos estudantes o contacto com a realidade do ensino de nível superior, a sua eventual reorientação dentro deste, de acordo com as suas capacidades e os seus interesses. Os concursos gerais de acesso poderão ser exigíveis e eficazes na colocação e ingresso da maioria dos jovens em prosseguimento de estudos, mas não têm de ser o mecanismo predominante de ingresso no ensino superior.

Relativamente à administração e gestão dos estabelecimentos de ensino superior a LBSE⁵¹ menciona que a direcção de todos os estabelecimentos de ensino superior se orienta pelos princípios de democraticidade e representatividade e que os estabelecimentos de ensino superior gozam de autonomia científica, pedagógica e administrativa mas apenas as universidades gozam de autonomia financeira.

Teodoro⁵² considera que a aprovação da Lei de Bases permitiu fechar o ciclo da normalização política educativa e abrir uma nova fase, centrada novamente no propósito de realizar a reforma educativa, enquanto transformação global do sistema de ensino, interrompida pela crise revolucionária de 1974-1976.

⁵¹ Artigo 48º: Administração e gestão dos estabelecimentos de educação e ensino:

6. A direcção de todos os estabelecimentos de ensino superior orienta-se pelos princípios de democraticidade e representatividade e de participação comunitária.
7. Os estabelecimentos de ensino superior gozam de autonomia científica, pedagógica e administrativa.
8. As universidades gozam ainda de autonomia financeira, sem prejuízo da acção fiscalizadora do Estado.
9. A autonomia dos estabelecimentos de ensino superior será compatibilizada com a inserção destes no desenvolvimento da região e do País.

⁵² Cf. TEODORO, António – *A Construção Política da Educação. Estado, Mudança Social e Políticas Educativas no Portugal Contemporâneo*. Porto: Edições Afrontamento, 2001, p. 399.

A democratização da educação constitui o cerne de qualquer política educativa e não pode ser considerada isoladamente do papel que o sistema educativo deve desempenhar face à problemática da igualdade social. Ela é um conceito que engloba todos os problemas educativos.

Para Costa:

“Em 1973, a democratização é entendida como reforço da distribuição dos recursos educativos [...]. Na LBSE, além dessa distribuição de recursos que, aliás, é substancialmente alargada, a democratização é entendida também como uma distribuição de poder nas decisões educativas, através da descentralização dos órgãos e da participação popular na definição da política e na direcção e gestão dos estabelecimentos de ensino.”⁵³

Poderemos referir que na década de oitenta, embora o Ensino Superior se encontre bastante reassumido em relação ao elevado grau de degradação por que passou, existe ainda um grande número de problemas para resolver antes que ele se possa considerar normalizado.

Assim, destacamos que falta essencialmente clarificar uma definição clara e estável das políticas de acesso, de diversificação e de expansão do Ensino Superior bem como publicar legislação que defina o nível de autonomia, os órgãos de governo e os graus e diplomas correspondentes aos diversos tipos de estabelecimentos de ensino superior.

⁵³ COSTA, Jorge Adelino – *Construção de projectos educativos nas escolas: traços de um percurso debilmente articulado* in Revista Portuguesa de Educação. Braga: Universidade do Minho, 2004, p. 87.

2 – O ENSINO SUPERIOR: AUTONOMIA E GESTÃO

O ensino superior em Portugal sofreu grandes alterações no decorrer dos últimos trinta anos. Enquanto que nos anos 60 existiam apenas quatro Universidades públicas sedeadas nas “cidades universitárias” de Lisboa, Porto e Coimbra, nos anos 90 já o mesmo não se passa; evidencia-se uma diversificação institucional marcada pela coexistência de Universidades e de Institutos Politécnicos, uma difusão de centros de ensino superior e de pólos descentralizados por todas as cidades do país, associado a uma concorrência crescente de instituições públicas, privadas e cooperativas.

Para Roberto Carneiro⁵⁴ foram três os acontecimentos decisivos que terão constituído grandes pontos de viragem nas ideias ou no respectivo enquadramento institucional: o primeiro refere-se à grande discussão sobre a capacidade – ou não – de auto reforma das universidades portuguesas, a qual viria a convergir na decisão de criação de novas universidades em Novembro de 1973; o segundo diz respeito à elaboração e subsequente aprovação da Lei da Autonomia Universitária em 1988; o último acontecimento considerado decisivo foi a aprovação do Estatuto do Ensino Superior Particular e Cooperativo e a expansão do ensino superior não – público que se lhe sucedeu na primeira metade da década de 90, levando a que ele hoje represente cerca de 1/3 da matrícula total.

A autonomia não é uma aquisição recente das universidades portuguesas. Na sequência da implantação da República, em 1911, as Universidades de Coimbra, Lisboa e Porto passaram a gozar de um regime de autonomia com uma grande descentralização interna, competindo a administração das universidades aos senados e a das faculdades e escolas não integradas aos conselhos escolares. Em 1918 é aprovado o novo Estatuto Universitário que reformula e substitui a Constituição Universitária de 1911. Estes documentos são os dois elementos legislativos fundamentais durante a Primeira República. Através destes

⁵⁴ Cf. CARNEIRO, Roberto – Prefácio in CONCEIÇÃO, Pedro, *et al* – *Novas ideias para a Universidade*. Lisboa: IST Press, 1998, p. i.

diplomas foi conferida larga autonomia pedagógica e administrativa às Universidades.

Os órgãos de Governo Universitário eram constituídos pelo Reitor, Senado, Assembleia-geral, Conselho Académico e Junta Administrativa. O Reitor e o Senado mantiveram-se ao longo dos tempos, embora com alteração ao nível das suas competências; os restantes órgãos tiveram uma actividade reduzida ou mesmo nula, sendo as suas funções redistribuídas. Em 1911, o reitor *"é nomeado pelo Governo, para servir por espaço de 3 anos, entre os indivíduos indicados numa lista tríplice, apresentada pela Assembleia-geral da Universidade e pode ser reconduzido uma só vez"*⁵⁵. Com o Estatuto de 1918, este passa a poder ser reeleito indefinidamente. O Reitor representa o Governo perante a Universidade.

Enquanto que em 1911 o Senado representava a máxima autoridade, em 1918 estas competências passam a ser da responsabilidade do reitor. O Decreto-Lei n.º 6174 de 22 de Outubro introduz uma alteração ao determinar que *"os reitores das universidades são nomeados pelo Governo, pelo período de seis anos, que pode ser prorrogado por igual número de anos"*⁵⁶.

Durante o período de ditadura, a autonomia até aqui adquirida, foi coarctada; em Outubro de 1926 são publicados uma série de diplomas, entre os quais a nova Organização Administrativa das Universidades e alterações ao Estatuto da Instituição Universitária.

Nesta altura foram retiradas às Universidades, Faculdades e Escolas as suas autonomias, ficando inteiramente dependentes das decisões e da vontade do Governo. No preâmbulo do primeiro dos diplomas de reestruturação pode-se ler:

⁵⁵ MINISTÉRIO DA INSTRUÇÃO PÚBLICA – Decreto com força de Lei n.º 19/4 de 22 de Abril de 1911. Lisboa: Diário do Governo n.º 93.

⁵⁶ MINISTÉRIO DA INSTRUÇÃO PÚBLICA – Decreto-Lei n.º 6174 de 22 de Outubro de 1919. Lisboa: Diário do Governo n.º 215, I Série, artigo 1.º.

"O que mais impressiona a quem atentar na estrutura da nossa Universidade é a sua pronunciada disparidade. De Universidade para Universidade, de Faculdade para Faculdade até do mesmo título, mostram-se diversidades nos órgãos e nos actos que são precisamente a essência do sistema universitário. (...) Este estado de confusão merece ser atendido, não que se pretenda uma absoluta uniformidade, mas que se tente valer a tamanhas desconformidades"⁵⁷.

Após esta condenação à autonomia das Universidades⁵⁸, novas remodelações se impõem, nomeadamente os cursos gerais das Faculdades e Escolas congéneres passaram a ter planos de estudo comuns, a enumeração das cadeiras e cursos, a sua distribuição por anos e as precedências obrigatórias eram definidas e fixadas em diploma especial e são uniformizadas as leis orgânicas das Faculdades e Escolas congéneres, o que é acompanhado de um processo de centralização dentro da própria Universidade, com o reforço das competências do senado obtido por extinção dos Conselhos Académicos e da Junta Administrativa.

Com o Estatuto de 1930, o reitor passou a ser o representante do Ministério da Instrução Pública perante a universidade. O decreto-lei n.º 26611 de 19 de Maio de 1936, determina que:

"Os titulares, efectivos ou substitutos, e os de provimento interino dos lugares de direcção de todos os estabelecimentos de ensino público dependentes do Ministério da Educação Nacional e dos representantes destes junto de quaisquer organismos são de livre escolha do Ministro, que poderá substituí-los a todo o tempo"⁵⁹.

Foram suspensas as eleições para a Associação Académica de Coimbra e nomeada uma comissão administrativa e foi suspensa a representação dos estudantes no Senado e na Assembleia-geral da Universidade.

⁵⁷ MINISTÉRIO DA INSTRUÇÃO PÚBLICA – Decreto n.º 12426 de 2 de Outubro de 1926. Lisboa: Diário do Governo n.º 220, I Série.

⁵⁸ Cf. CRESPO, Vítor – *Uma Universidade para os anos 2000 – O ensino superior numa perspectiva de futuro*. Mem Martins: Editorial Inquérito, 1993, p. 49.

⁵⁹ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO NACIONAL – Decreto-Lei n.º 26611 de 19 de Maio de 1936. Diário do Governo n.º 116, I Série.

A 21 de Março de 1952 surge um decreto-lei que dispõe sobre a autonomia administrativa das Faculdades, eliminando os órgãos colegiais. Afirmava-se neste decreto que os órgãos de administração – os Senados e os Conselhos Escolares – constituídos exclusivamente por professores, não praticavam efectivamente a administração:

*"São aqueles órgãos constituídos por professores. Destes se reclama que se votem ao culto da ciência e ao ensino. E não é razoável pedir a homens que por força das preocupações dominantes do seu espírito, hão-de estar distanciados dos negócios administrativos, se entreguem, com sacrifício de função própria, a outra para que não têm preparação nem gosto"*⁶⁰.

Passa a existir, mediante a entrada em vigor deste decreto-lei um Conselho Administrativo constituído pelo reitor – liberto de funções docentes – pelo secretário e pelo 1.º oficial (chefe de contabilidade) com a indicação para *"reunir ordinariamente uma vez por semana em dia e hora certos e extraordinariamente sempre que o reitor o determine"*⁶¹.

A noção de autonomia limitava-se *"quase à questão da eleição do Reitor, do lado da universidade ou à autonomia associativa, por parte da Academia"*⁶².

Para Alberto Amaral⁶³ a contribuição dos alunos para a mudança de regime foi bem mais expressiva do que a dos professores.

Reconhecemos que com a implantação da República, em 1910, se dá uma verdadeira revolução no ensino superior português com a criação de duas novas universidades, em Lisboa e no Porto, e com a reforma da universidade de Coimbra.

As universidades encontravam-se mais viradas para a necessidade de desenvolvimento económico-social. No entanto, o Estatuto da Universidade de 1918 *"acentua o fecho das instituições sobre si próprias, consagrando um afastamento do conceito da universidade republicana dos primeiros anos e uma*

⁶⁰ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO NACIONAL – Decreto-Lei n.º 38692 de 21 de Março de 1952. Diário do Governo, n.º 65.1 Série. Preâmbulo.

⁶¹ Idem, 4.º.

⁶² AMARAL, Alberto – *Formas de Governo no Ensino Superior*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, 2004, p. 35.

⁶³ Cf. Idem, p.36.

*certa dose de retorno ao tipo da velha universidade clássica*⁶⁴. Concretamente, as autoridades civis e regionais e os antigos alunos deixam de ter representação no senado universitário e o reitor vê os seus poderes acrescidos, tornando-se o órgão máximo de poder da universidade e passando a ser nomeado pelo Governo.

Nas transformações havidas detectam-se avanços e recuos, reflexo de muitas dúvidas ou de experiências que não materializaram inteiramente os objectivos visados.

Durante o Estado Novo, as iniciativas legislativas têm um fio condutor comum e visam a uniformização da universidade portuguesa e a limitação da sua autonomia. A partir de 1930 os directores das faculdades passam também a ser nomeados pelo Governo e o reitor assume o papel de representante do Governo perante a Universidade.

A linha de evolução da universidade portuguesa nas décadas seguintes não se altera substancialmente; a partir da década de setenta inicia-se um período de desenvolvimento e mutação do ensino superior, fruto dos protestos estudantis de 1969 e da constatação do atraso português face aos restantes países.

2.1 – O ENSINO SUPERIOR APÓS ABRIL DE 1974: GESTÃO E TRANSFORMAÇÃO INSTITUCIONAL

Até ao 25 de Abril de 1974 não existiram alterações significativas no governo das instituições: o Governo continuou a nomear os Reitores e os alunos e professores continuaram afastados da governação.

Com a revolução, as alterações – por vezes drásticas, nalgumas situações – nas administrações instituídas foram a palavra-chave. Surgiram várias modificações às regras de gestão e formas de controlo das escolas: todos os reitores e vice-reitores foram substituídos; os órgãos de gestão até aí existentes foram substituídos por Comissões de Gestão; os Senados e Conselhos Universitários foram extintos e substituídos por Comissões presididas pelos Reitores e constituídas por delegados das Comissões de Gestão das Escolas.

⁶⁴ CRESPO, Vítor – *Uma Universidade para os Anos 2000*. Mem Martins: Editorial Inquérito, 1993, p. 36.

Em Dezembro de 1974 é publicado o primeiro decreto – com carácter provisório – de Gestão dos Estabelecimentos de Ensino Superior que define a composição e competência dos novos órgãos de gestão e determina que, enquanto não for publicada nova legislação, os poderes que competiam aos antigos órgãos passam a ser exercidos pelos reitores, que continuavam, no entanto, a ser nomeados e da inteira confiança política do Governo⁶⁵.

O decreto-lei n.º 363/75 de 11 de Julho referente ao Governo das Universidades e dos Estabelecimentos de Ensino Superior e que aprovava as bases programáticas para a reforma do ensino superior, refere que a missão primordial das universidades é a *“de promover o pleno desenvolvimento económico, político e cultural do nosso povo numa perspectiva socialista”*⁶⁶ e que:

“As Universidades passarão a dispor, nos termos da legislação a promulgar e na medida em que for permitindo a sua organização interna, de autonomia pedagógica, científica, administrativa e financeira, sem prejuízo das limitações constantes da lei e dos planos globais da acção económica, social, cultural, científica e educativa”.⁶⁷

Este Decreto-lei trouxe métodos de governo e objectivos socialistas para o campo da educação e do ensino superior. Pretendia-se, com este documento, fornecer um quadro legal para o governo da universidade e das instituições de ensino superior em geral, estipulando não só a revisão das formas de gestão vigentes, mas sobretudo a sua integração numa perspectiva de gestão social; de acordo com o movimento espontâneo gerado nos diversos estabelecimentos de ensino – as associações representativas dos professores, dos estudantes e dos funcionários eram uma realidade bem visível – tentou-se proceder à institucionalização de uma gestão participada de todos os corpos da universidade no seu governo e em todos os estabelecimentos de ensino.

⁶⁵ Cf. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA – Decreto-Lei n.º 806/74 de 31 de Dezembro. Lisboa: Diário do Governo, n.º 303. I Série.

⁶⁶ CONSELHO DA REVOLUÇÃO – Decreto-Lei n.º 363/75 de 11 de Julho. Lisboa: Diário do Governo n.º 158. I Série.

⁶⁷ Idem.

Vítor Crespo considera, no entanto, que:

*"No vazio de estruturas legais proliferavam «organismos» de gestão, sem qualquer representatividade, fortemente politizados, compostos por individualidades na sua maioria sem experiência administrativa, sem conhecimentos científicos e pedagógicos, inclusivamente da problemática universitária. Assembleias que não tinham, por via de regra, grande preocupação em respeitar as leis vigentes"*⁶⁸.

Os anos seguintes correspondem ao que pode chamar-se um período de normalização; foi um período em que:

*"As políticas educativas se dividiram entre os objectivos socialistas e a necessidade de normalização do sistema educacional, e entre a necessidade de atingir os objectivos prescritos na Constituição e a necessidade de receber apoio e reconhecimento internacionais."*⁶⁹

Tem importância fulcral o Decreto-lei 781-A/76⁷⁰ que permitiu a normalização da gestão das escolas. A criação dos Conselhos Científicos em que apenas tinham assento os doutorados veio retirar o poder aos académicos sem este grau académico adquirido. Aos alunos foi concedida paridade num Conselho Pedagógico sem poder deliberativo, a Assembleia de Representantes substituiu a Assembleia Geral de Escola do período revolucionário e o Conselho Directivo, presidido por um docente, era composto por um número paritário de docentes e alunos, com um número de funcionários igual a metade daqueles.

Foi através deste decreto-lei que se começou a reorganizar a gestão da maioria das escolas, eliminando muitos dos excessos da revolução. Alberto Amaral a propósito da participação dos alunos nos órgãos de gestão refere que *"a muitos que consideram negativa a presença dos alunos direi que a minha*

⁶⁸ CRESPO, Vítor – *Uma Universidade para os anos 2000 – O ensino superior numa perspectiva de futuro*. Mem Martins: Editorial Inquérito, 1993, p. 95.

⁶⁹ MAGALHÃES, António – *A Identidade do Ensino Superior: política, conhecimento e educação numa época de transição*. Braga: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004, p.280.

⁷⁰ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA – Decreto-Lei n.º 781-A/76 de 28 de Outubro. Lisboa: Diário da República, n.º 253. I Série.

*experiência mostra que isso depende muito mais da incapacidade de liderança do Presidente do Conselho Directivo, do que de atitudes negativas dos alunos.*⁷¹

Constatamos que após o 25 de Abril de 1974, o sistema de ensino superior atravessa uma fase muito tumultuosa, especialmente em termos das estruturas de gestão das universidades, levando a uma degradação da qualidade do ensino e investigação.

O Decreto-Lei nº 363/75 – referente ao governo das universidades e dos estabelecimentos de ensino superior – trouxe métodos de governação e objectivos socialistas para o campo da educação e do ensino superior. Este documento pretendia, como já analisamos, fornecer um quadro legal para o governo da universidade, e das instituições de ensino superior em geral, estipulando não só a revisão das formas de gestão vigentes, mas sobretudo, a sua integração numa perspectiva de gestão, nomeadamente em que a participação de todos os corpos nos conselhos fosse uma realidade.

O período de 1976-1986 foi um período em que no ensino superior se definiu e institucionalizou o ensino superior de curta duração, mais tarde denominado de ensino politécnico⁷² e a presença do sector privado⁷³ se tornou essencial ao sistema de ensino superior.

Relativamente à expansão do ensino superior privado, Seixas refere que em Portugal:

*“Uma análise da evolução do ensino superior privado permite-nos delimitar, grosso modo, dois grandes períodos. Um primeiro período, definido enquanto sector periférico, desde os anos 60 até 1985, e um segundo período até à actualidade, caracterizado pela sua ‘explosão’, transformando-o num sector privado de massa.”*⁷⁴

⁷¹ AMARAL, Alberto – *Formas de Governo no Ensino Superior*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, 2004, p. 35.

⁷² Em Outubro de 1977 o Decreto-Lei n.º 427-B/77, ratificado com emendas pela Lei n.º 61/78, institucionaliza o Ensino Superior de curta duração – previsto por Veiga Simão – definindo os seus objectivos, o tipo de estabelecimentos a criar e, das escolas existentes, as que devem ser reconvertidas nesse tipo de ensino, além de indicar a natureza do diploma a conferir pelas escolas.

Posteriormente – já em fins de 1979 – o Governo publicou o Decreto-Lei n.º 513-L1/79 de 27 de Dezembro referente ao Ensino Superior Politécnico, nova designação do Ensino Superior de curta duração referente ao seu regime de instalação.

⁷³ Os sectores privados do ensino superior diferem de país para país relativamente ao peso dos seus efectivos, formas institucionais, tipos e funções desempenhadas, verificando-se importantes diferenças em factores como financiamento, autonomia e relação com o Estado, áreas de estudo, composição social dos estudantes e qualidade.

⁷⁴ SEIXAS, Ana Maria – *Políticas Educativas e Ensino Superior em Portugal*. Coimbra: Quarteto Editora, 2003, p. 124.

E, ainda a este propósito, Marçal Grilo relaciona esta expansão com dois factores: “o primeiro tem um carácter político-ideológico e traduz-se pela criação de instituições destinadas a competir com o ensino público; o segundo tem a sua origem nas regras do mercado e resulta do aparecimento de uma procura não satisfeita pelo ensino público (...)”.⁷⁵ Desde 1980 que o número de candidaturas ao ensino superior tem sido superior ao número de vagas existentes; a introdução do *numerus clausus* no ensino superior público associado a um aumento da procura de ensino superior constituirá um factor preponderante na verdadeira explosão do sector privado.

Traduzindo a explosão quantitativa do ensino superior privado, em 1996/97, 35.5% dos alunos do ensino superior frequentam instituições privadas, aumentando esse valor para 36.2% se referenciarmos apenas cursos de bacharelato, licenciatura ou cursos de ensino superior especializados.⁷⁶

O Ensino Superior Particular e Cooperativo⁷⁷ pretende estabelecer uma situação de maior homogeneidade na globalidade do sistema de ensino superior relativamente a condições de funcionamento e organização.

Em 1988 foi aprovada a Lei da Autonomia Universitária. Esta Lei foi o culminar de um processo iniciado em 1982 pelo Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas.

A Constituição da República Portuguesa ao conferir autonomia às universidades, embora reservando para a lei o seu âmbito, concede-lhes e legitima o seu poder na sociedade. O fim de um regime autocrático e centralizador que nomeava Reitores e concentrava o poder de decisão interna sobre praticamente todas as matérias, foi acompanhado na Universidade portuguesa por uma intensa reacção de sinal contrário. Com uma breve passagem de alguns

⁷⁵ GRILLO, Eduardo Marçal – *O Sistema Educativo* in REIS, António (coord.) – *Portugal 20 Anos de Democracia*. Lisboa: Círculo de Leitores, 1994 a, p. 418.

⁷⁶ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO: Estatísticas da Educação, 1996/97.

⁷⁷ O Ensino Superior Particular e Cooperativo faz parte da rede do Ensino Superior Português e traduz o exercício do direito fundamental das liberdades de ensinar e de aprender, regulamentado pelo Estatuto do Ensino Superior Particular e Cooperativo, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 16/94, de 22 de Janeiro, alterado, por rectificação, pela Lei n.º 37/94, de 11 de Novembro, e pelo Decreto-Lei n.º 94/99, de 23 de Março.

A sua actividade desenvolve-se no âmbito do ordenamento jurídico do Ensino Superior Português orientando-se nomeadamente pelos princípios e regras dos diplomas legais.

O âmbito de aplicação do Estatuto do Ensino Superior Particular e Cooperativo é constituído pelas escolas fundadas por entidades particulares ou cooperativas a que seja reconhecido interesse público. E, em consonância, que o reconhecimento desse interesse público, com importantes consequências quanto ao regime a que ficam submetidas essas escolas, resulta da sua inserção na rede escolar – conceito em que necessariamente se devem integrar os estabelecimentos de ensino superior, públicos ou privados e a Universidade Católica.

meses pela fase radical do “todo o poder às RGA’s” (reunião geral de alunos), o novo modelo de Governo viria a estabilizar, logo em 1976, através do Decreto-Lei 781-A/76 (como já referimos), em boa parte retomado pela Lei da Autonomia de 1988, que visava garantir a representação de todos os universitários no processo de tomada de decisão. Esta lei permitiu responder às exigências do tempo e assegurou um período de estabilidade e crescimento a nível do ensino superior.

As décadas de oitenta e noventa foram de reformas universitárias convergentes por toda a Europa, entre as quais avulta a da concessão de autonomia, de maior ou menor grau, incluindo a autonomia estatutária.

Vários factores contribuíram para isto: o sector privado passou a ser o maior empregador e a determinar mais fortemente a função e política das universidades, a anterior homogeneidade legal passou a ser um entrave à diversidade e à capacidade de mudança e adaptação aos desafios, a burocracia central deixou de conseguir lidar com os problemas postos às políticas e à gestão pela massificação e cada vez mais as universidades têm que recorrer a financiamentos não provenientes do Estado.

A tendência actual é a de o controlo pelo Estado ser substituído pela autonomia com supervisão pelo Estado. Os Estados, em maior ou menor grau, transferem para as universidades a capacidade de se organizarem das formas mais adequadas às suas especificidades, de definirem os seus objectivos estratégicos e as vias práticas de os alcançar, de elaborar os seus planos de desenvolvimento, de efectuarem a gestão corrente. Reservam para si, as grandes decisões normativas e ordenadoras do sistema, a regulação do acesso, a validação social dos títulos e qualificações e, frequentemente, a regulação do sistema, no que se refere à criação de cursos. Em Portugal chega-se mesmo à auto-regulação, em que o Estado nem intervém na regulação da oferta de cursos.

A autonomia é, pois, um grande desafio às universidades. Ela só faz verdadeiro sentido se for um instrumento da sua maior eficácia e de melhor e mais pronta resposta às novas exigências sociais. O Estado concede às universidades um alto grau de independência; tem o direito, mesmo o dever, de se certificar de que os meios disponibilizados foram devidamente usados, de avaliar o progresso da actividade das universidades. A sociedade exige-lhes múltiplas funções e tem o direito de esperar que elas sejam cumpridas com qualidade.

As universidades são organismos de grande complexidade. Lidam com actividades com características funcionais e organizativas muito diferentes, seja o ensino, seja a investigação, sejam os serviços à comunidade. Têm uma cultura muito própria, relativamente distinta da cultura da administração pública. Tudo isto justificaria uma configuração jurídica especial, sem sujeição às regras gerais (e tantas vezes antiquadas) da administração pública.

Com efeito, a autonomia deve ser, também, a forma de as universidades melhor poderem corresponder à enorme diversidade de condicionalismos internos e externos e de exigências que lhes são postas pela sociedade. Não há duas situações iguais nas universidades. Variam na composição do seu corpo docente, variam na sua cultura institucional, variam na sua vocação, mais nacional ou mais regional, variam conforme o peso relativo dos interesses mais académicos e científicos ou da vocação mais tecnológica e imediatamente profissionalizante. A autonomia, permitindo às universidades organizarem-se estatutariamente da melhor forma para corresponderem a esses diferentes condicionalismos, devia ser a forma de respeitar essa diversidade e de permitir às universidades experiências organizativas inovadoras, promotoras de políticas mais prontas e eficazes e também um factor da desejável competição entre as universidades.

2.2 – CONFIGURAÇÃO ACTUAL DO GOVERNO DAS INSTITUIÇÕES DO ENSINO SUPERIOR

O êxito da expansão do ensino superior – universitário e politécnico, público e privado – revela-se em toda a sua plenitude nas alterações notáveis da vida social e económica em Portugal.

Em termos abstractos, facilmente se compreende que a forma como uma determinada instituição é organizada e governada deve ter relação directa com a missão, estratégia e objectivos dessa instituição e com os critérios que existam para medir o sucesso na sua actividade. No caso das universidades⁷⁸, a missão é complexa e multidimensional, com muitos resultados não imediatamente visíveis e muitas externalidades indirectas e diferidas no tempo.

⁷⁸ Cf. PEDROSA, Júlio; QUEIRÓ, João Filipe – *Governar a Universidade Portuguesa: Missão, Organização, Funcionamento e Autonomia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2005, p. 27.

Na concepção comum, as pessoas entendem autonomia como auto governo, a capacidade das universidades de decidirem dos seus destinos sem influências estatais ou do poder económico. No entanto, Costa considera que as matérias “constituintes” da autonomia devem ser, no mínimo, as seguintes:

“Capacidade de definir a sua estratégia de resposta aos desafios e de desenvolvimento; a organização interna; a alocação de professores e estudantes; a criação de cursos, condicionada pelo sistema de regulação; a organização dos currículos; a definição dos métodos pedagógicos; a criação de formas de governo que permitam uma administração eficaz e o cumprimento dos conteúdos da autonomia; normas de gestão e regulamentação da aquisição e serviços ou de adjudicação de obras flexíveis e adequadas à complexidade administrativa das universidades; a definição e gestão de um sistema de recrutamento de qualidade, o combate à endogamia e o estabelecimento de incentivos de mérito na carreira docente e de investigação”⁷⁹.

Podemos, pois, afirmar que as universidades necessitam de um modo novo de organizar e praticar a sua governação interna, criando capacidade estratégica, de definição de objectivos, de aumento da eficiência, de garantia da qualidade, de transparência e de prestação de contas.

A autonomia deve estar associada a três princípios fundamentais de governo académico:

*“- Flexibilidade, permitindo diversos graus de participação, designadamente de presença externa nos seus órgãos, para além do poder intramuros;
- Coesão institucional, obrigando à clareza e transparência dos actos académicos e à minimização da preponderância de nichos corporativos;
- Gestão eficaz e decisão oportuna e responsabilizada, privilegiando órgãos de reduzida dimensão, sem dificuldades de convocação, mas salvaguardando a audição das partes interessadas.”⁸⁰*

Coexistem no ensino superior, como já referenciamos, a Lei da Autonomia Universitária (Lei n.º 108/88 de 24 de Setembro) e o Estatuto e Autonomia dos Estabelecimentos de Ensino Superior Politécnico (Lei n.º 54/90 de 5 de Setembro),

⁷⁹ COSTA, João Vasconcelos – *A Autonomia Universitária*. 3.08.2004, p.8 in <http://pwp.netcabo.pt/jvcosta/artigos/autonomia/pdf> [21.02.2006]

⁸⁰ SIMÃO, José Veiga; SANTOS, Sérgio Machado dos; COSTA, António de Almeida – *Ambição para a Excelência. A oportunidade de Bolonha*. Lisboa: Gradiva, 2005, p. 176.

pelo qual se devem orientar todos os estabelecimentos de ensino superior público universitário e politécnico respectivamente. O Ensino Superior Particular e Cooperativo deve orientar-se por estatuto próprio: Estatuto do Ensino Superior Particular e Cooperativo, Decreto-Lei n.º 16/94 de 22 de Janeiro.

2.2.1 – Lei da Autonomia Universitária

A Assembleia da República, através da Lei n.º 108/88 de 24 de Setembro, regula a autonomia das universidades públicas.

A lei tem três conteúdos principais: a definição da autonomia e delimitação do seu âmbito, a reserva de competências para a tutela e o quadro geral de organização das universidades.

Em relação à natureza e conteúdo da autonomia, a lei dispõe que as universidades gozam de autonomia estatutária, científica, pedagógica, administrativa e financeira, bem como o poder de actuar na área da disciplina académica; isto é, as universidades podem elaborar os seus próprios estatutos, bem como os das escolas, departamentos ou institutos, sem necessidade de aprovação ministerial a não ser a homologação para verificação de concordância com a lei. Podem criar ou extinguir cursos e são livres de elaborar os respectivos planos de estudos e os programas das disciplinas, de definir os métodos de ensino e de escolher os processos de avaliação.

Por outro lado, atribui e fixa os seus órgãos de governo: o reitor, a assembleia da universidade, o senado universitário e o conselho administrativo, podendo os estatutos prever a existência de outros órgãos que repartam competências destes.

Quadro 2 – Composição e competências da Assembleia da Universidade

LEI DA AUTONOMIA DAS UNIVERSIDADES Lei n.º 108/88 de 24 de Setembro (de aplicação exclusiva às Universidade Públicas)	
ORGÃO	COMPOSIÇÃO
Assembleia da Universidade	<p>A representação dos diferentes corpos deve respeitar os seguintes critérios:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Representação, por eleição, dos professores, dos restantes docentes, dos investigadores, dos estudantes e dos funcionários; b) Paridade entre os docentes e os estudantes eleitos; c) Equilíbrio na representação das unidades orgânicas, independentemente da sua dimensão; <p><u>São membros por inerência:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> a) O reitor; b) Os vice-reitores; c) Os pró-reitores, caso existam; d) As individualidades que presidirem aos órgãos de gestão das unidades orgânicas definidas pelos estatutos; e) As individualidades que presidirem aos órgãos de governo de outros estabelecimentos integrados; f) O Presidente de cada Associação de Estudantes ou, nas universidades em que haja apenas uma associação, um representante desta por cada unidade orgânica; g) O administrador ou funcionário administrativo de categoria mais elevada; O vice-presidente dos serviços sociais;
	COMPETÊNCIAS
	<ul style="list-style-type: none"> • Discutir e aprovar, por maioria absoluta dos votos expressos, os estatutos da Universidade; • Aprovar por maioria de dois terços dos votos expressos, as alterações aos estatutos; • Eleger o reitor, dar-lhe posse e decidir sobre a sua destituição.

A Assembleia da Universidade tem como funções essenciais aprovar e alterar os estatutos, aprovar os planos da universidade e eleger o reitor, o qual representa e dirige a universidade. A Assembleia deverá ser equilibrada na representação das unidades orgânicas e ter paridade de representação dos corpos.

Costa⁸¹ considera que em política, o sistema de "grandes eleitores", como são os membros da assembleia da universidade, tem uma de duas lógicas: ou são pessoas eleitas em função da sua capacidade de discernimento para essa função de eleitor ou são eleitas em função do seu apoio a candidatos previamente

⁸¹ Cf. COSTA, João Vasconcelos – *A escolha dos reitores e dos directores*. 12.04.2004 in <http://jvcosta.Planetaclix.pt/artigos/executivos.html> [20.07.2007]

conhecidos. Nenhuma delas está presente na eleição dos nossos reitores pela assembleia da universidade, cujas funções, para além da revisão dos estatutos, são apenas essas – a de "grandes eleitores".

É uma imposição da lei da autonomia. As competências típicas de uma assembleia representativa devem caber ao senado, que de facto é uma assembleia característica, em dimensão e composição. Esta disposição da lei da autonomia tem evidentemente por detrás motivos ligados à democraticidade da organização e gestão das universidades, mas as escolhas democráticas também exigem informação e responsabilidade. Dificilmente isto se passa na eleição do reitor pela actual assembleia. A maioria dos seus membros está muito desligada dos problemas da universidade e para eles a eleição do reitor é, em grande parte, uma formalidade; têm dificuldade em avaliar os candidatos nessa perspectiva. Elegem uma pessoa que mal conhecem ou que só conhecem de ouvir dizer, pouco sabem das suas ideias e capacidades.

Quadro 3 – Composição e competências do Senado Universitário

LEI DA AUTONOMIA DAS UNIVERSIDADES Lei n.º 108/88 de 24 de Setembro (de aplicação exclusiva às Universidade Públicas)		
<i>ORGÃO</i>	<i>COMPOSIÇÃO</i>	<i>COMPETÊNCIAS</i>
Senado Universitário	<p>É definida pelos Estatutos de cada Universidade, nos limites do disposto nos números seguintes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • A representação dos diferentes corpos no senado universitário deve respeitar os princípios gerais consagrados no artigo 17.^o⁸² • Podem ainda integrar o Senado universitário representantes dos interesses culturais, sociais e económicos da comunidade. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aprovar as linhas gerais de orientação da Universidade; • Aprovar os planos de desenvolvimento e apreciar e aprovar o relatório anual das actividades da universidade; • Aprovar os projectos orçamentais e apreciar as contas; • Aprovar a criação, suspensão e extinção dos cursos; • Aprovar as propostas de criação, integração, modificação ou extinção de estabelecimentos ou estruturas da universidade; • Definir as medidas adequadas ao funcionamento das unidades orgânicas e serviços da universidade; • Pronunciar-se sobre a concessão de graus académicos honoríficos; • Instituir prémios escolares; • Exercer o poder disciplinar; • Fixar, nos termos da lei, as propinas devidas pelos alunos dos vários cursos ministrados na universidade, assim como as propinas suplementares relativas a inscrições, realização ou repetição de exames e outros actos de prestação de serviços aos alunos; • Ocupar-se dos restantes assuntos que lhe forem cometidos por lei, pelos estatutos ou apresentados pelo reitor;

O Senado Universitário segue regras de composição semelhantes às da assembleia da universidade e é responsável pela maior parte das decisões estratégicas desta; é, por lei, um órgão com largas competências e de direcção máxima da universidade. Relativamente à participação dos estudantes nestes órgãos de governo, Costa⁸³ refere que embora sendo indiscutível que os

⁸² Artigo 17.º da LAU:

2 – A representação dos diferentes corpos no senado deve respeitar os seguintes critérios:

- a) Representação, por eleição, dos professores, dos restantes docentes, dos investigadores, dos estudantes e dos funcionários;
- b) Paridade entre os docentes e os estudantes eleitos;
- c) Equilíbrio na representação das unidades orgânicas, independentemente da sua dimensão.

⁸³ Cf. Idem, p. 163.

estudantes devem ter uma palavra a dizer quanto aos destinos da universidade, a participação destes fica muito a desejar dado que no plenário do senado os estudantes raramente intervêm e as assembleias da universidade ficam, por vezes, sem quórum devido essencialmente às faltas dos estudantes.

Os senados não cumprem um papel verdadeiramente dirigente dentro da universidade dada a sua dimensão não operacional bem como a participação de membros que não têm um sentido institucional e estão algo distantes dos problemas e interesses gerais da universidade.

Por imposição da lei da autonomia, o reitor é eleito pela assembleia da universidade. No entanto, a maioria dos seus membros está muito desligada dos problemas da universidade e a eleição do reitor não passa, para muitos, de uma formalidade. Vão eleger alguém que ou não conhecem ou que só conhecem de ouvir falar, não conhecendo propriamente as suas ideias e capacidades.

Estas competências atribuídas à assembleia da universidade poderiam estar delegadas num só órgão, o senado; embora com problemas internos de organização, este órgão estaria em melhores condições para conhecer as capacidades e o perfil dos candidatos bem como os problemas intrínsecos à própria universidade.

Quadro 4 – Composição e competências do Conselho Administrativo

LEI DA AUTONOMIA DAS UNIVERSIDADES Lei n.º 108/88 de 24 de Setembro (de aplicação exclusiva às Universidade Públicas)		
<i>ORGÃO</i>	<i>COMPOSIÇÃO</i>	<i>COMPETÊNCIAS</i>
Conselho Administrativo	É estabelecida nos Estatutos da Universidade, sendo obrigatória a participação do reitor, de um vice-reitor, do administrador ou do funcionário administrativo de categoria mais elevada e de um representante dos estudantes.	Gestão administrativa, patrimonial e financeira da universidade;

O Conselho Administrativo é responsável pela gestão administrativa, financeira e patrimonial da universidade. No entanto, um aspecto particular da LAU⁸⁴, com graves implicações para a gestão das universidades, é esta lei considerar a universidade como uma pessoa colectiva de direito público, sujeitando-a assim a toda a espécie de formalismos e restrições, os quais são característicos da administração pública.

De acordo com a LAU, as universidades são entendidas como centros de criação, transmissão e difusão de cultura, da ciência e da tecnologia, que através da articulação do estudo, da docência e da investigação, se integram na vida da sociedade. No seu artigo 2º⁸⁵, a LAU refere que todos os corpos universitários devem estar representados e participar na vida académica; considera, ainda, que a gestão democrática é o estilo mais adequado para a gestão das competências científicas da universidade.

Lopes⁸⁶ encara, entre outras, como principais inovações trazidas por esta lei: o princípio da autonomia estatutária, viabilizador da elaboração e aprovação, por cada universidade ou estabelecimento de ensino universitário não integrado, dos respectivos estatutos, ou seja, de um conjunto de normas fundamentais relativo à organização interna, nos planos científico, pedagógico, financeiro e administrativo, bem como ao regime aplicável às entidades orgânicas e sua definição, conforme o disposto nos artigos 3º, nºs 1 e 2 e 5º; a homologação tácita dos estatutos que representa uma excepção à regra geral do indeferimento tácito; o direito de audiência das Universidades a pronunciar-se sobre projectos legislativos que lhes digam respeito; a concepção da autonomia científica, prevista e regulada no artigo 6º; coexistência do órgão singular Reitor com a Assembleia do Senado e o Conselho Administrativo conforme o disposto no artigo 16º; a afirmação expressa do princípio da democraticidade e da participação em harmonia e na sequência

⁸⁴ Cf. CONCEIÇÃO, Pedro, *et al* – *Novas ideias para a Universidade*. Lisboa: IST Press, 1998, p. 206.

⁸⁵ As universidades devem garantir a liberdade de criação científica, cultural e tecnológica, assegurar a pluralidade e livre expressão de orientações e opiniões, promover a participação de todos os corpos universitários na vida académica comum e assegurar métodos de gestão democrática (artigo 2.º da LAU).

⁸⁶ Cf. LOPES, Horácio – *A Lei da Autonomia Universitária* in CONCEIÇÃO, Pedro, *et al* – *Novas ideias para a Universidade*. Lisboa: IST Press, 1998, p. 207-208.

do que a LBSE já consagrava; participação de um representante dos estudantes no Conselho Administrativo (artigo 26º, nº 1).

A autonomia, embora pressupondo liberdade e capacidade de decisão, não se confunde com total independência; pelo contrário, a autonomia exerce-se sempre num contexto de interdependência e num sistema de relações.

Uma análise da autonomia do ensino superior implica ter em conta as suas diferentes dimensões. Uma primeira distinção relativamente à autonomia universitária reside na diferenciação entre a sua componente pessoal, a autonomia académica e científica ou liberdade de ensino, e a sua componente institucional. Leo Goedegebuure *et al*⁸⁷ definem o grau de autonomia institucional de acordo com a liberdade detida pela instituição na gestão do pessoal e selecção dos estudantes, na dimensão académico-científica e na gestão financeira. Expressando a ideia de autonomia institucional, o reitor deixa de ser considerado representante do governo, passando a representar e a dirigir a universidade. Embora continue a ser nomeado pelo Ministro da Educação, o reitor passa a ser eleito pela assembleia da universidade, em escrutínio secreto, de entre os professores catedráticos de nomeação definitiva, de acordo com os estatutos de cada universidade (art. 19º e 20º).

Autonomia estatutária⁸⁸

A autonomia estatutária significa o poder para definir a sua própria 'constituição', ou seja, a organização interna, a forma de governo, o número e características das faculdades e cursos, os planos de estudo, os graus académicos a conceder, a sequência de estudos, as formas de recrutamento de docentes, o acesso de alunos, etc.

É um elevado grau de autonomia se bem que não deixa de ser algo irreal pois que as escolhas estatutárias estão muito rigidamente regularizadas pelo modelo preconizado pela LAU: o conjunto dos órgãos, a eleição do reitor e as suas competências, os poderes da assembleia da universidade e do senado, a composição e competências do conselho administrativo, os órgãos de gestão das unidades orgânicas, tudo está previsto e regulamentado pela LAU, o que implica

⁸⁷ GOEDEGEBUURE, Leo, *et al* in SEIXAS, Ana Maria – *Políticas Educativas e Ensino Superior em Portugal*. Coimbra: Quarteto Editora, 2003, p. 170.

⁸⁸ "A cada universidade é reconhecido o direito de elaborar os seus estatutos, com observância do disposto na presente lei e demais legislação aplicável" (artigo 3º da LAU).

que os estatutos das universidades nada tenham de inovador mas, pelo contrário, pareçam todos iguais.

A relativa diferença está na constituição efectiva da assembleia e do senado, mesmo assim limitada por critérios bem definidos de representação dos diversos corpos universitários – os estudantes estão em paridade com os docentes por inerência.

A estes órgãos deliberativos junta-se um órgão consultivo – o conselho consultivo⁸⁹ – que, no entanto, não tem grande peso nos órgãos de governo. As pessoas são relutantes em gastar com trabalhos que podem ficar numa simples opinião, sem consequências práticas na decisão; por esta razão, existem universidades que quase ou nunca reúnem o conselho consultivo.

Autonomia Científica⁹⁰

A autonomia científica começa por ser uma consequência da própria liberdade de criação científica e traduz-se no direito de autodeterminação e auto-organização das universidades em matéria científica, como sejam a organização da investigação e a selecção das áreas que ministram.

Autonomia Pedagógica⁹¹

A autonomia pedagógica consiste na capacidade de auto definição, através de órgãos universitários competentes, das formas de ensino e de avaliação, da organização das disciplinas, da distribuição de serviço docente, etc.

A autonomia pedagógica está garantida em todas as universidades; todas elas têm liberdade de organizar os currículos, os conteúdos programáticos, os métodos de ensino e aprendizagem bem como os processos de avaliação do aproveitamento escolar. Relativamente à criação e extinção de cursos as universidades também são autónomas sem, contudo, realizarem os estudos

⁸⁹ “Os estatutos das universidades e das respectivas unidades orgânicas podem prever a existência de um conselho consultivo ou equivalente que assegure uma relação permanente com a comunidade, definindo a respectiva composição e competência.” (artigo 16º- 4º)

⁹⁰ “A autonomia científica confere às universidades a capacidade de livremente definir, programar e executar a investigação e demais actividades científicas e culturais” (artigo 6, nº 1 da LAU)

⁹¹ “1- No exercício da autonomia pedagógica, e em harmonia com o planeamento das políticas nacionais de educação, ciência e cultura, as universidades gozam da faculdade de criação, suspensão e extinção de cursos. 2- As universidades têm autonomia na elaboração dos planos de estudo e programas das disciplinas, definição dos métodos de ensino, escolha dos processos de avaliação de conhecimentos e ensaio de novas experiências pedagógicas. 3- No uso da autonomia pedagógica, devem as universidades assegurar a pluralidade de doutrinas e métodos que garanta a liberdade de ensinar e aprender” (artigo 7º da LAU)

adequados à inserção dos mesmos no mercado de trabalho. Existem cursos com poucas saídas no mercado de trabalho, fruto dessa falta de planeamento.

A Autonomia Administrativa e Financeira⁹²

A autonomia administrativa e financeira tem por base a dos serviços e fundos autónomos públicos, o que se traduz, nomeadamente, na dispensa genérica de visto do Tribunal de Contas, salvo nos casos de recrutamento de pessoal com vínculo à função pública, no poder de disporem do seu património, embora com limitações, no poder de gerirem as verbas anuais que lhes são atribuídas nos orçamentos do Estado entre outros.

No domínio administrativo, é norma a autonomia ser reforçada por delegação de competências do ministro ou secretário de estado nos reitores, o que significa que muitos assuntos sejam despachados directamente pelo reitor.

Quanto à autonomia financeira reduz-se à possibilidade de um orçamento de receitas próprias e à capacidade de ter tesouraria própria e de fazer os seus pagamentos. Como as verbas orçamentadas são transferidas mensalmente pelo estado, as capacidades da tesouraria são, pois, limitadas. A autonomia financeira é, similarmente, muito importante, mas nem sempre eficazmente discutida.

A gestão administrativa e financeira é um domínio de acção de direcção que tende a ser visto como rotina burocrática e de menor importância no contexto da direcção de uma instituição universitária.

⁹² “1- As universidades exercem a autonomia administrativa no quadro da legislação geral aplicável e estão dispensadas de visto prévio do Tribunal de Contas, excepto nos casos de recrutamento de pessoal com vínculo à função pública. 2- No âmbito da autonomia financeira, as universidades dispõem do seu património, sem outras limitações além das estabelecidas por lei, gerem livremente as verbas anuais que lhes são atribuídas nos orçamentos do Estado, têm a capacidade de transferir verbas entre as diferentes rubricas e capítulos orçamentais, elaboram os seus programas plurianuais, têm capacidade para obter receitas próprias a gerir anualmente através de orçamentos privativos, conforme critérios por si estabelecidos, e podem arrendar directamente edifícios indispensáveis ao seu funcionamento.” (artigo 8º da LAU)

Autonomia Disciplinar⁹³

O poder disciplinar cabe ao senado através de uma secção disciplinar; o reitor não tem poderes para proceder a sanções disciplinares.

Para os docentes e funcionários, existe legislação geral do funcionalismo público; quanto aos estudantes, o Conselho de Reitores não chegou a aprovar uma proposta de estatuto disciplinar, como manda a lei.

Para Marcelo Rebelo de Sousa *“a autonomia científica e pedagógica integra-se numa dimensão atributiva inerente à essência do ensino superior, enquanto que a autonomia administrativa e financeira assume uma dimensão funcional”*⁹⁴.

Consideramos que a lei da autonomia não deve impor um modelo organizativo concreto, mas apenas princípios e orientações. Devia ser simplificada e flexibilizada de forma a permitir⁹⁵:

- Modelos de governo do ensino superior diferenciados, de acordo com a natureza da missão e estratégia institucional e obedecendo a critérios de racionalidade e de diversidade;
- Modelos de contratualização entre o poder político e o poder académico que contenham a obrigatoriedade de uma visão traduzida em programas estratégicos, com objectivos e metas, resultados e consequências;
- Cartas de progresso de indicadores do desempenho, incidindo nas actividades de ensino, investigação, prestação de serviços e de gestão.

Perante os desafios colocados às instituições do ensino superior neste milénio, é indispensável desenvolver novos modelos de gestão, dado que o modelo actual é demasiado rígido.

⁹³ “1- As universidades dispõem do poder de punir, nos termos da lei, as infracções disciplinares praticadas por docentes, investigadores e demais funcionários e agentes. 2- O regime disciplinar aplicável aos estudantes deve ser definido por lei, sob proposta do Conselho de Reitores, após audição das estruturas representativas dos estudantes.” (artigo 9º da LAU)

⁹⁴ SOUSA, Marcelo Rebelo de in SIMÃO, José Veiga; SANTOS, Sérgio Machado dos; COSTA, António de Almeida – *Ambição para a Excelência. A oportunidade de Bolonha*. Lisboa: Gradiva, 2005, p. 180.

⁹⁵ Cf. SIMÃO, José Veiga; SANTOS, Sérgio Machado dos; COSTA, António de Almeida – *Ambição para a Excelência. A oportunidade de Bolonha*. Lisboa: Gradiva, 2005, p. 176-177.

Pode-se dizer que o quadro legal de funcionamento actual do ensino superior dificulta a diferenciação institucional. É de todo o interesse que a universidade conquiste também a autonomia organizacional, ou seja, a capacidade de cada instituição universitária se organizar e estruturar de acordo com a sua realidade; este conceito é fundamental dado que o actual quadro de funcionamento do ensino universitário público português suporta algumas lacunas e problemas que restringem o desenvolvimento das universidades tais como⁹⁶: em vez de existir um quadro jurídico e administrativo próprio para as universidades, a lei trata as universidades como instituições de direito público, semelhantes a qualquer outro organismo público, com toda a rigidez e burocracia que isso implica; as universidades são tuteladas pelo Estado numa lógica de sistema, sem se ter em conta as especificidades de cada instituição; as universidades são obrigadas por lei a um estilo de gestão enquanto organização do conhecimento. O estilo de autogestão previsto conduz a organizações fechadas sobre si próprias, funcionando numa lógica de consensos internos.

Costa⁹⁷ refere que, de entre todos, os estudantes são os mais interessados no desenrolar da vida universitária; são aqueles que mais directamente são afectados, positiva ou negativamente, pela qualidade das universidades. Considera que a sua participação nos órgãos políticos é indiscutível mas que a sua presença nos órgãos de gestão administrativa e financeira não tem qualquer significado dada a sua falta de qualificação para intervir na sua gestão.

Pensamos que a participação contribui para desenvolver a responsabilidade e a capacidade de dialogar, de planificar, de avaliar, de aprender, de trabalhar em equipa; afinal, os estudantes são adultos que brevemente se verão confrontados com os problemas do emprego e da vida em sociedade que terão de solucionar.

Nos órgãos de governo previstos pela LAU a presença dos estudantes assume os seguintes contornos (Quadro 5):

⁹⁶ Cf. LOPES, Horácio – *A Lei da Autonomia Universitária* in CONCEIÇÃO, Pedro *et al* – *Novas ideias para a Universidade*. Lisboa: IST Press, 1998, p.212-213.

⁹⁷ Cf. COSTA, João Vasconcelos – *A Autonomia Universitária*. 3.08.2004, p.63 in <http://pwp.netcabo.pt/jvcosta/artigos/autonomia/pdf> [21.02.2006]

**Quadro 5 – Participação dos estudantes prevista pela Lei da Autonomia
Universitária**

Na Assembleia da Universidade	Paridade entre os docentes e os estudantes eleitos – art. 17º nº2 b) da L.A.U. São membros da assembleia, por inerência, o Presidente de cada Associação de Estudantes, ou nas universidades em que haja apenas uma associação, um representante desta por cada unidade orgânica – art. 17º nº3 f) da L.A.U.
No Senado Universitário	Definida de acordo com cada estatuto da universidade – art. 24º nº1 da L.A.U. A representação dos diferentes corpos no senado universitário deve respeitar os princípios gerais consagrados no artigo 17.º – art. 24º nº2 da L.A.U.
No Conselho Administrativo	Um representante dos estudantes – art. 26º nº1 da L.A.U.
Na Aprovação dos Estatutos	Pela Assembleia das Universidades com a estrutura definida pelo D.L. n.º 781-A/76 de 28/10: Um representante por cada Associação de Estudantes ou nas universidades em que haja apenas uma associação, um estudante de cada unidade orgânica, por aquele designado – art. 29º nº1 f) da L.A.U. Representantes por cada unidade orgânica: cinco estudantes, eleitos pelo corpo discente – art. 29º nº1 g) V da L.A.U.

Ao pretendermos contextualizar esta lei principalmente na vertente da participação estudantil, deparamo-nos com opiniões contraditórias; verificamos que para Alberto Amaral⁹⁸ esta lei tem certas limitações dado que tenta impor um modelo de governo a todas as instituições, sem respeito pelas suas características próprias; considera que o senado é demasiado grande e com pouca capacidade para definir uma estratégia (há docentes que gostariam de ver reduzida a participação dos outros grupos, em especial dos alunos); o modelo de gestão considera-o esgotado, pois que no Conselho Científico estão presentes os interessados directos na maioria das decisões e, por último, pensa que a participação externa tem sido um fracasso, dado que os estatutos não permitem a presença de estranhos no Senado e os Conselhos Consultivos ou não foram nomeados ou não funcionam eficazmente.

⁹⁸ Cf. AMARAL, A; ROSA, M. João – *Portugal: da autonomia à interferência do Estado* in MORHY, Lauro (org.) *Universidade no Mundo – Universidade em questão*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2004, p.365.

Segundo José Dias Urbano com a lei da autonomia:

“Os estudantes gerem as universidades de parceria com os docentes e juntamente com os funcionários. No senado, onde possuem representatividade igual à dos docentes e superior à dos funcionários, votam todas as propostas respeitantes a todas as matérias universitárias, com excepção das que dizem respeito ao estatuto da carreira docente. Votam, nomeadamente, os planos curriculares e os métodos de avaliação dos cursos destinados a proporcionar-lhes a formação científica que buscam na universidade! É um sistema irracional, tolo e perverso, sem par em qualquer outro país, que atribui competência a quem a não possui, responsabilidade a quem a não pode assumir e que, além disso, desresponsabiliza completamente os detentores do conhecimento científico das decisões finais sobre matérias universitárias que se situam nas fronteiras do conhecimento”⁹⁹.

Para a Associação de Estudantes da Faculdade de Ciências da Universidade do Porto:

“O actual modelo de gestão das instituições de Ensino Superior não deverá ser alterado, pois este não se encontra ultrapassado, bem pelo contrário, não está é totalmente explorado. A paridade entre docentes e discentes nos órgãos decisórios de gestão universitários deverá ser mantida, pois assim, podemos garantir uma melhor fiscalização interna tendo em conta os pontos de vista e as necessidades de toda a comunidade universitária e, só assim, fazer prevalecer a democraticidade das decisões tomadas.”¹⁰⁰

⁹⁹ URBANO, José Dias – *O Desgoverno das Universidades*. Jornal “Público” 22 de Novembro de 2002 in <http://www.Fcsh.unl.pt/docentes/cceia/enssup.htm> [27.06.2006]

¹⁰⁰ UNIVERSIDADE DO PORTO, Associação de Estudantes da Faculdade de Ciências – *Reflexões sobre o documento “Avaliação, Revisão e Consolidação da Legislação do Ensino Superior”*. Lisboa: MCES, 2003, p. 80-81 in http://216.239.59.104/search?q=cache:PWCjKO_ql3UJ:www.mctes.pt/index.php%3Fid_categoria%3D45%26id_item%3D740%26action%3D2+lei+da+autonomia+universitaria&hl=pt-PT&gl=pt&ct=clnk&cd=13 [3.07.2006]

A alteração à actual Lei da Autonomia está em estudo¹⁰¹; entre os defensores do modelo actualmente em vigor contam-se, de forma esmagadora, os alunos e as suas associações. Amaral¹⁰² refere que uma análise mais cuidadosa dos diversos documentos provenientes destas organizações revela uma óbvia concertação de posições, e indicia que os estudantes discutiram longamente entre si as implicações das alterações legislativas, apreciando as várias correntes de opinião vindas a público. Refere, ainda, que a frase ‘o modelo de gestão democrática das escolas não só não está ultrapassado, como ainda não explorou até ao fim todas as suas potencialidades’ aparece transcrita em cerca de metade destas respostas.

Para Carlos Ferreira:

*“A Lei de Autonomia Universitária deixou praticamente intacta a estrutura de 76, introduzindo todavia a novidade das inerências nas Assembleias de Representantes e no Senado, com o objectivo tímido de deixar que a representação dos docentes ultrapassasse a dos alunos, como parecia desejável tendo em atenção que os alunos não podem deixar de ter uma visão muito limitada e parcelar do que deve ser uma Universidade inserida num meio em que tem que competir com as suas congéneres nacionais e estrangeiras. Este expediente teve, todavia, duas consequências perversas: originou órgãos de dimensão absurda e criou condições para dificultar a renovação dos órgãos quando esta se torna necessária”.*¹⁰³

¹⁰¹ Pimpão, Adriano Lopes Gomes (Presidente do CRUP) e em representação do Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas propõe em 31 de Março de 2003 uma nova Lei de Autonomia Universitária. Passamos a citar: “O CRUP apresentou ao Governo uma proposta para uma nova Lei de Autonomia Universitária, que substituirá a Lei publicada em 1988.

A proposta (sob a forma de anteprojecto), entretanto entregue no Ministério da Ciência e do Ensino Superior, consagra a integração das Universidades Públicas na Administração Pública Autónoma do Estado e reforça o conceito das várias autonomias, em paralelo com um acréscimo dos processos de prestação de contas perante a sociedade. O modelo de gestão a seguir pelas Universidades passa a ter uma maior flexibilidade, devendo o modelo específico de gestão para cada Universidade e respectivas Unidades Orgânicas ser adaptado aos respectivos estatutos.

Reafirma-se que a gestão deve ser assegurada ao mais alto nível por membros da comunidade académica, independentemente duma maior profissionalização da gestão a nível técnico.” in <http://www.meioclque.com/CRUP/NotasImprensa/Nova%20Lei%20Autonomia.doc> [18.07.2007]

¹⁰² Cf. AMARAL, Alberto – *Formas de Governo no Ensino Superior*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, 2004, p. 44.

¹⁰³ FERREIRA, Carlos M. – Reflexões sobre o documento “*Avaliação, Revisão e Consolidação da Legislação do Ensino Superior*”. MCES, 2003, in http://216.239.59.104/search?q=cache:PWCjKOql3UJ:www.mctes.pt/index.php%3Fid_categoria%3D45%26id_item%3D740%26action%3D2+lei+da+autonomia+universitaria&hl=pt-PT&gl=pt&ct=clnk&cd=13 [3.07.2006]

A Lei da Autonomia – quando implementada em 1988 – foi um marco legislativo importante na criação de um quadro que veio permitir que as instituições universitárias pudessem tirar maior partido das suas potencialidades, sobretudo em matéria de recursos humanos, em especial académicos, estando hoje a maioria delas num estágio de desenvolvimento claramente acima daquele em que se encontravam à data da publicação da lei. No entanto, um dos aspectos em que é mais visível a desactualização da referida lei é, precisamente, o do governo das instituições, por estabelecer um quadro demasiado restritivo e impeditivo de uma evolução para formas de governo mais eficientes.

Perante esta perspectiva de mudança, Costa advoga que:

“Os eleitores estudantes, honra lhes seja feita, constituem normalmente um bloco coeso, respeitando normalmente a política das suas associações. Neste caso, a paridade aparente acaba por ser um poder desproporcionado dos estudantes. Os 50-50% não são razoáveis. Que percentagem adoptar? Tenho tendência para perfilhar a regra espanhola dos 70-30% (professores-investigadores/estudantes), mas não creio que isto justifique posições intransigentes.”¹⁰⁴

Os alunos defendem a manutenção da participação paritária nos órgãos de gestão, quer como ‘um precioso mecanismo de fiscalização interna’, quer como contribuindo para a tomada de decisões ‘mais ricas, democráticas e co-responsabilizadas, com todas as vantagens inerentes’ e recomendam ao estado que reforce ‘através de legislação, a obrigatoriedade de uma efectiva participação estudantil na vida das instituições’.

Segundo Veiga Simão *et al* uma nova lei de autonomia necessita de ser publicada, atendendo a cinco princípios¹⁰⁵: clarificação da natureza jurídica e da autonomia das universidades públicas, das universidades privadas e da UCP; obrigatoriedade de aprovação de programas estratégicos, fixando metas e indicadores devidamente quantificados; flexibilidade de modelos de poder, organização e gestão; clarificação do relacionamento entre Estado-universidade

¹⁰⁴ COSTA, João Vasconcelos – *A Autonomia Universitária*. 30.08.2004, p. 68 in <http://pwp.netcabo.pt/jvcosta/artigos/autonomia/pdf> [21.02.2006]

¹⁰⁵ Cf. SIMÃO; José Veiga *et al* - *Ensino Superior: uma visão para a próxima década*. Lisboa: Gradiva, 2003, p. 95-96.

pública, Estado-universidade privada e Estado-UCP; condicionamento de qualquer autonomia a critérios rigorosos de qualidade, de acordo com a autonomia constitucional.

Ao reflectirmos sobre o governo das universidades, entendemos que cada universidade deve ser capaz de definir o que é mais correcto e se adapta melhor à sua situação real; não deve ser imposto um único modelo de governo a todas as instituições, muito pelo contrário, a universidade deveria ter oportunidade de adoptar modelos de governo diferenciados de acordo com a natureza do projecto institucional, obedecendo a critérios seleccionados nomeadamente quanto à participação nos órgãos decisórios de forma a conferir-lhes uma capacidade efectiva na tomada de decisão.

O princípio da autonomia estatutária que viabiliza a elaboração e aprovação por cada universidade dos respectivos estatutos – ou seja, o conjunto das normas relativas à organização interna, nos planos científico, pedagógico, financeiro e administrativo – é um princípio introduzido pela LAU.

As mais antigas universidades portuguesas – nomeadamente a Universidade do Porto – encontram-se organizadas em faculdades com elevada autonomia e com quase total responsabilidade na prossecução de actividades de ensino e investigação. As mais recentes universidades portuguesas – nomeadamente a Universidade do Minho – que foram criadas com um âmbito mais regional e que são universidades integradas, não tendo faculdades autónomas, organizam-se por departamentos.

A Universidade do Porto¹⁰⁶ é constituída por unidades orgânicas dotadas de autonomia administrativa e financeira; as respectivas unidades orgânicas¹⁰⁷ deverão ter uma assembleia de representantes e ser geridas por um conselho directivo, um conselho científico e um conselho pedagógico (ou um conselho

¹⁰⁶ A Universidade do Porto é constituída formalmente em 22 de Março de 1911, logo após a implantação da República em Portugal. Se, numa fase inicial, a U. Porto surge estruturada em duas faculdades (Ciências e Medicina), assistiremos ao longo de todo o séc. XX a uma diversificação de saberes e autonomização de escolas. Após a revolução de Abril de 1974, e até ao fim do século, a U. Porto entrará finalmente em expansão. Às faculdades existentes juntaram-se mais oito: Instituto de Ciências Biomédicas Abel Salazar (1975), Faculdade de Desporto (1975), Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação (1977), Faculdade de Arquitectura (1979), Faculdade de Medicina Dentária (1989), Faculdade de Ciências da Nutrição e da Alimentação (1992), Faculdade de Belas Artes (1992) e Faculdade de Direito (1994). Hoje, a Universidade do Porto conta com catorze faculdades e uma escola de pós-graduação, a Escola de Gestão do Porto (1988). Estatutos da universidade em anexo – Anexo 1.

¹⁰⁷ Uma Unidade Orgânica é, sempre, algo onde há estudantes, sendo, portanto, uma estrutura que ministra ensino e em concreto pode, pelo menos, ter a designação de Escola, Faculdade ou Instituto; são também unidades orgânicas as unidades de ensino com a designação de Departamento ou outra. Pode-se, assim, definir unidade orgânica como toda a unidade constitutiva da Universidade que, independentemente da respectiva designação, tenha a seu cargo a componente ensino e também as de investigação e prestação de serviços.

científico-pedagógico). As unidades orgânicas devem garantir também a participação de todos os corpos na vida académica e assegurar métodos de gestão democrática; assim, os alunos estão representados na assembleia de representantes, no conselho directivo e no conselho pedagógico em paridade com o número de docentes.

Pode-se dizer que relativamente aos órgãos de gestão das faculdades, estes apresentam os mesmos problemas que a própria universidade; *“são órgãos de largo debate, mas de fraca produção em termos de estratégia e de decisões com impacto institucional ou de planos de desenvolvimento [...] são órgãos que têm inércia para apreenderem o essencial dos problemas e tomarem as decisões adequadas.”*¹⁰⁸

A LAU ao traçar linhas definidoras para a organização dos principais órgãos de gestão das universidades – Assembleia Geral e Senado, que deverão ter paridade de número de estudantes e docentes – e, ao considerar que o reitor terá de ser eleito pela Assembleia Geral, de carácter representativo, impossibilitou outros tipos de organização por parte de cada universidade e gerou algumas polémicas pela dificuldade ou impossibilidade de ultrapassar um quadro considerado, em certos casos, demasiado restritivo.

A Universidade do Minho¹⁰⁹ é uma universidade pública com autonomia administrativa e financeira. É uma das denominadas ‘Novas Universidades’, que mudaram profundamente o cenário do ensino superior português.

Com a aprovação dos Estatutos, a Universidade do Minho manteve o modelo matricial e de gestão por objectivos. No âmbito desse modelo, são organizadas Escolas correspondentes a áreas do saber tradicionalmente agrupadas em Faculdades, mas que não são formalmente equivalentes a Faculdades, por não incluírem em si a gestão dos projectos de ensino, projectos esses objecto de gestão diferenciada e cujas fronteiras se não identificam com as fronteiras das Escolas.

¹⁰⁸ COSTA, João Vasconcelos – *A Universidade no seu Labirinto*. Lisboa: Editorial Caminho. 2001, p.185.

¹⁰⁹ Localizada na região do Minho, conhecida pela significativa actividade económica e pela juventude da sua população, a Universidade do Minho tem desempenhado o papel de agente de desenvolvimento da região. Os cursos da Universidade estão fortemente dirigidos para o mercado de trabalho. A Universidade do Minho trabalha em estreita relação com os empregadores de forma a assegurar que os estudantes adquiram as competências necessárias ao seu futuro desempenho profissional. Embora a Universidade do Minho seja uma universidade nova, tem muito boa reputação no que diz respeito à pesquisa e ao desempenho educacional. Com uma população estudantil de mais de 16000 e com cerca de 1100 docentes e quase 600 técnicos e pessoal administrativo, a Universidade do Minho é uma das maiores universidades portuguesas. Estatutos da universidade em anexo – Anexo 2.

Com este modelo, orientado para a crescente interdisciplinaridade do conhecimento, procura uma organização flexível, capaz de se adaptar à inovação e evolução do saber e, simultaneamente, racionalizar a gestão dos recursos.

Os órgãos de gestão das Unidades Orgânicas foram, conseqüentemente, adaptados, sem prejuízo da garantia dos princípios de participação, de representatividade e de democraticidade.¹¹⁰

Procura-se, desta forma, alcançar uma organização flexível, uma interdisciplinaridade crescente e uma adequada racionalização dos recursos.

Pode-se reconhecer que não existem diferenças significativas nos Órgãos de Governo previstos nos Estatutos da Universidade do Porto e Minho dado que a Lei da Autonomia Universitária não o permite; esta, como já analisamos, é bastante restritiva e impede que as Universidades adotem outros modelos de governo, porventura mais vantajosos e eficientes. Relativamente à participação dos alunos ela processa-se de acordo com o estipulado pela LAU.

2.2.2 – Estatuto e Autonomia dos Estabelecimentos de Ensino Superior Politécnico

Tal como outros países europeus, também Portugal optou pela criação de um sistema de educação superior binário, com universidades e politécnicos, tanto no ensino público como no privado. A diferença entre os dois sistemas, público e privado, é que no primeiro as escolas de ensino politécnico estão integradas em institutos de dimensão relativamente grande, enquanto que no ensino privado muitas escolas politécnicas são isoladas e não integradas em institutos.

Este sistema binário foi desenvolvido para responder à necessidade de diversificar o sistema de ensino superior. Na prática, o que se previa para o ensino politécnico¹¹¹ seria um ensino mais curto, de três anos, conduzindo a um grau específico, o bacharelato - no entanto, posteriormente os politécnicos passaram a conferir o grau de licenciatura - e um ensino muito orientado para a prática, com objectivos de aquisição de 'saber fazer' e com um componente

¹¹⁰ Preâmbulo aos Estatutos in www.uminho.pt [27.06.2006]

¹¹¹ Cf. COSTA, João Vasconcelos – *A Autonomia Universitária*. 30.08.2004, p.36 in <http://pwp.netcabo.pt/jvcosta/artigos/autonomia/pdf> [21.02.2006]

científico menos relevante do que o ensino universitário. Em síntese, podemos dizer que o politécnico dá aptidão para trabalho prático e específico e para a adaptação rápida a tarefas concretas, enquanto que a universidade forma aptidões mais ao nível da concepção, organização e gestão.

É através da Lei de Bases do Sistema Educativo que se consagra o ensino politécnico como subsistema do ensino superior.

A Assembleia da República, através da Lei n.º 54/90 de 5 de Setembro¹¹² estabelece o Estatuto e Autonomia dos Estabelecimentos de Ensino Superior Politécnico.

Em certos aspectos, as disposições contidas neste estatuto são semelhantes às da lei da autonomia universitária; noutros existem diferenças. A referida lei consagra como órgãos de governo o presidente, o conselho geral e o conselho administrativo (artigo 17º-1º), prevendo a constituição de um conselho eleitoral para eleger o presidente e uma assembleia expressamente convocada para elaboração dos estatutos, o que, na prática, conduziu à constituição de uma assembleia geral, cuja composição se diversifica em razão do objectivo de eleger o presidente ou de elaborar os estatutos.

Assim, a assembleia da universidade (na LAU) é substituída por um colégio eleitoral para a eleição do presidente¹¹³. O Conselho Geral estabelece as normas de funcionamento da instituição.

¹¹² “Os Institutos politécnicos são pessoas colectivas de direito público dotadas de autonomia estatutária, administrativa, financeira e patrimonial, de harmonia com o disposto na presente lei.”

¹¹³ “1º - O presidente do instituto é eleito, por um colégio eleitoral, para um mandato de três anos, renovável até ao máximo de dois mandatos consecutivos, de entre os professores titulares, coordenadores ou adjuntos, professores catedráticos, associados e auxiliares, ou individualidades de reconhecido mérito e alargada experiência profissional. 3º- O colégio eleitoral é constituído pelos docentes, estudantes e funcionários e por representantes da comunidade e das actividades e sectores correspondentes às áreas do ensino superior politécnico das regiões geográficas em que os institutos estão inseridos. 4 - A proporcionalidade das entidades atrás referidas é a seguinte: a) 40% De docentes; b) 30% De estudantes; c) 10% De funcionários; d) 20% De representantes da comunidade e das actividades económicas.” (artigo 19º).

Quadro 6 – Composição e competências do Conselho Geral

LEI N.º 54 /90 DE 5 DE SETEMBRO		
<i>Natureza Jurídica e Autonomia:</i>		
<i>Pessoa Colectiva de Direito Público, dotada de autonomia estatutária, administrativa, financeira e patrimonial</i>		
ORGÃOS	COMPOSIÇÃO	COMPETÊNCIAS
Conselho Geral	O Presidente; Os Vice-Presidentes; Um representante da associação dos estudantes; Os presidentes dos Conselhos Directivos ou os Directores das Escolas que integram o instituto; Dois representantes dos docentes de cada uma das escolas do Instituto; Dois representantes dos estudantes de cada uma das escolas do instituto; Um representante de pessoal não docente; Representantes da comunidade e das actividades e sectores profissionais relacionados com as áreas de ensino do instituto; O Administrador; O Conselho pode convidar a participar nas suas reuniões individualidades cuja presença seja considerada vantajosa;	Estabelecer normas de funcionamento do instituto, orientadas por preocupações de coordenação das unidades orgânicas que o integram; Aprovar os planos de actividades do instituto; Apreciar os relatórios anuais de execução Propor a criação, alteração ou extinção das unidades orgânicas do instituto; Pronunciar-se sobre outros assuntos relacionados com o funcionamento do instituto

Os órgãos das Escolas constituintes do instituto politécnico são o director ou conselho directivo, o conselho científico, o conselho pedagógico – ou o conselho científico-pedagógico – o conselho consultivo e o conselho administrativo (artigo 28º). Dado o carácter regional dos politécnicos e a ideia de uma directa ligação à sociedade é obrigatória a presença de representantes externos, quer no colégio eleitoral quer no conselho geral, sendo facultativa a existência de uma representação externa no conselho científico das escolas.

Relativamente às principais diferenças entre a gestão da universidade e do politécnico Alberto Amaral¹¹⁴ salienta que o nível de autonomia concedido aos institutos politécnicos é inferior ao concedido às universidades, sem que haja uma justificação lógica para essa discriminação; o modelo de gestão do politécnico apoia-se num conceito de 'federação de escolas', em detrimento do conceito de

¹¹⁴ Cf. AMARAL, A.; ROSA, M. João – *Portugal: da autonomia à interferência do Estado* in MORHY, Lauro (org.) – *Universidade no Mundo – Universidade em questão*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2004, p.366.

uma instituição central forte que confira ao conjunto uma ideia de unidade e estratégia comum.

A participação dos estudantes prevista neste estatuto é a seguinte (quadro 7):

Quadro 7 – Participação dos estudantes prevista no estatuto e autonomia dos estabelecimentos de Ensino Superior Politécnico

<i>Nos Institutos Politécnicos:</i>	
Eleição e nomeação do Presidente	Colégio Eleitoral: constituído por estudantes (30%) – art. 19º nº1 e nº4 b) dos E.A.E.E.S.P
No Conselho Geral	Um representante da Associação dos Estudantes do Instituto – art. 23º nº1 c) dos E.A.E.E.S.P; Dois representantes dos estudantes de cada uma das escolas do Instituto – art. 23º nº1 f) dos E.A.E.E.S.P.
<i>Nas Escolas Superiores:</i>	
No Conselho Directivo	Um representante dos estudantes – art. 30º nº2 dos E.A.E.E.S.P.
No Conselho Pedagógico	Representantes de estudantes – art. 37º nº1 dos E.A.E.E.S.P.
Na Aprovação dos Estatutos	Em Assembleia expressamente convocada para esse fim: Por cada escola: três estudantes – art. 45º dos E.A.E.E.S.P.

Da análise da situação de representatividade dos estudantes expressa no quadro 7 para os institutos politécnicos pode identificar-se que o presidente do instituto é eleito por um colégio eleitoral constituído por 30% de estudantes; no conselho geral participam dois representantes dos estudantes de cada uma das escolas do Instituto bem como um representante da Associação dos Estudantes do Instituto, existindo paridade entre estudantes e docentes.

Quanto à sua participação nas Escolas Superiores, ela está igualmente definida para o conselho directivo, conselho pedagógico e na aprovação dos estatutos, atendendo aos princípios da democraticidade e da participação de todos os corpos escolares.

A lei da autonomia e os decretos dela derivados deveriam aplicar-se, indiscriminadamente e nos mesmos termos, tanto às universidades como aos institutos politécnicos. Nada justifica o contrário. A primeira e importante diferença

entre a autonomia das universidades e dos institutos politécnicos diz respeito à capacidade de aprovação dos estatutos. Nas universidades, há autonomia estatutária e o ministro só pode recusar a homologação por violação da lei, enquanto que os estatutos dos institutos politécnicos têm que ser homologados pelo ministro.

A autonomia pedagógica e científica, no caso das universidades, é um atributo delas próprias, podendo delegar nas unidades orgânicas, enquanto que a lei de estatuto e autonomia do ensino politécnico só atribui essa competência de autonomia às escolas superiores e não aos institutos que, com isto, pelo menos teoricamente, podem ficar diminuídos na sua capacidade de definição de políticas científicas e pedagógicas.

No inquérito público sobre o ensino superior¹¹⁵ e no que se refere à estrutura do sistema de ensino, há quem defenda o fim do sistema binário mas existe também um número significativo de respostas que defendem a manutenção do actual sistema, embora com uma definição mais precisa das competências de cada sub-sistema e uma clara separação de culturas. A manutenção e aprofundamento do sistema binário são hipóteses que ganham mais adeptos entre as associações signatárias.

Os que defendem a existência e aprofundamento do sistema binário entendem que, pela natureza dos cursos, os novos ciclos curtos tecnológicos não devem ser leccionados por todas as instituições de ensino superior mas apenas pelas instituições politécnicas, devendo combater-se a ideia deturpada de que o ensino politécnico é um ensino de segunda; *“deve procurar-se a promoção da imagem dos dois subsistemas enquanto entidades de distinta identidade, âmbito e objectivos diferentes, mas cada um com as suas próprias virtudes”*.¹¹⁶

É com base nestes princípios, e salvaguardando-se a devida qualidade científica, exigência técnica e vocação, que se entende sustentável a continuidade de dois paradigmas formativos distintos.

¹¹⁵ Cf. AMARAL, Alberto – Reflexões sobre o documento “Avaliação, Revisão e Consolidação da Legislação do Ensino Superior”. MCES, 2003, p.4 in http://216.239.59.104/search?q=cache:PWCjKO_qI3UJ:www.mctes.pt/index.php%3Fid_categoria%3D45%26id_item%3D740%26action%3D2+lei+da+autonomia+universitaria&hl=ptPT&gl=pt&ct=clnk&cd=13 [3.07.2006]

¹¹⁶ UNIVERSIDADE DO PORTO, Associação de Estudantes – Reflexões sobre o documento “Avaliação, Revisão e Consolidação da Legislação do Ensino Superior”. MCES, 2003, p.115 in http://216.239.59.104/search?q=cache:PWCjKO_qI3UJ:www.mctes.pt/index.php%3Fid_categoria%3D45%26id_item%3D740%26action%3D2+lei+da+autonomia+universitaria&hl=pt-PT&gl=pt&ct=clnk&cd=13 [3.07.2006]

2.2.3 – Estatuto do Ensino Superior Particular e Cooperativo

Após o período revolucionário, o desenvolvimento do ensino privado contou com a concordância e mesmo incentivo do poder governamental.

Em 1979, a Universidade Católica¹¹⁷ era a única instituição de ensino superior não estatal a actuar em Portugal. Em 1977, sobretudo pela acção associativa de professores ‘saneados’ das universidades públicas na sequência da Revolução de Abril, foram lançadas as bases da Universidade Livre de Lisboa e a Universidade Livre do Porto, a primeira instituição de ensino superior privada. Em 1979, o Ministro da Educação deu uma autorização provisória a essa instituição, instituída sob a figura legal de cooperativa de ensino¹¹⁸ e definida como “pessoa colectiva de utilidade pública” com o objectivo de fornecer educação pós-secundária ao lado das outras universidades portuguesas. O Decreto-Lei nº 426/80 de 30 de Setembro, reconheceu formalmente a instituição, e o Decreto-Lei nº 59/83 de 11 de Julho, autorizou-a a desenvolver os seus cursos nas duas principais cidades portuguesas.

A criação das instituições privadas, a sua rápida proliferação e crescimento até aos anos 1990 estão, segundo Magalhães:

“Relacionadas com as características do ‘Estado paralelo’ pois aquelas instituições acabaram por criar situações de facto que os governos não podiam nem evitar, nem resolver facilmente. A criação de instituições privadas de ensino superior e dos respectivos cursos foi em parte produto desta atitude de ‘fechar os olhos’ por parte do Estado, numa mais ou menos clara cumplicidade entre os governos e as instituições”¹¹⁹.

¹¹⁷ O Estatuto do Ensino Superior Particular e Cooperativo não se aplica à Universidade Católica Portuguesa, que se rege pelas disposições contidas no diploma que a criou, depois alterado, tendo em conta o reconhecimento dos ‘serviços valiosos que a Universidade Católica tem já prestado ao sistema universitário nacional, mantendo com ele sólidas e enriquecedoras relações de intercâmbio’: A Universidade Católica Portuguesa rege-se pelo artigo XX da Concordata entre Portugal e a Santa Sé e por regulamentação específica daí decorrente. Estatutos da universidade em anexo – Anexo 4.

¹¹⁸ O Artigo 43º da Constituição Portuguesa de 1976, sob a garantia da ‘liberdade de aprender e de ensinar’, define que: 1- É garantida a liberdade de aprender e de ensinar. 2- O Estado não pode atribuir-se o direito de programar a educação e a cultura segundo quaisquer directrizes filosóficas, estéticas, políticas, ideológicas ou religiosas. 3- O ensino público não será confessional. 4- É garantido o direito de criação de escolas particulares e cooperativas.”

¹¹⁹ MAGALHÃES, António – *A Identidade do Ensino Superior: política, conhecimento e educação numa época de transição*. Braga: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004, p.308.

A proliferação deste tipo de instituições acabava por ser funcional a um desenvolvimento mais equilibrado e sustentado do sector público, pois este não possuía nem recursos físicos nem humanos para responder à crescente procura.

Objectivamente, as instituições privadas foram importantes factores no processo de expansão do sistema de ensino superior português, fornecendo um grande número de vagas disponíveis e permitindo, simultaneamente, que o ensino público crescesse de um modo mais sustentado; no entanto, o ensino superior privado não correspondeu às expectativas previstas. Em primeiro lugar, as instituições privadas parecem não estar a produzir maior diversidade, mas antes, parecem concentrar a sua actividade num número restrito de áreas científicas e disciplinares, em geral aquelas que requerem um menor investimento em estruturas educativas e de investigação, como a Gestão, as Ciências Sociais, o Direito e as Humanidades; a este propósito Crespo refere: *“nas Universidades privadas prevalecem o Direito, a Gestão e a Contabilidade, em número de cursos e de alunos. O ensino particular não universitário seguiu as mesmas pisadas, ministrando em regra cursos de papel e giz.”*¹²⁰ Em segundo lugar, o sector público parece proporcionar uma distribuição regional das instituições mais equilibrada e mesmo no interior das próprias regiões, tendendo as instituições privadas a concentrar-se em zonas mais povoadas e naquelas já servidas por outras instituições de ensino superior.

No entanto, toda esta evolução e diversificação do ensino superior português foram sucedendo numa altura em que a procura excedia a oferta. Actualmente, devido ao efeito da diminuição da natalidade bem como o maior rigor das regras de acesso, levaram a que a oferta exceda significativamente a procura.

Amaral refere que:

*“A prioridade absoluta dada pelo governo ao aumento, a qualquer custo, das taxas de participação, a decisão de favorecer o crescimento do sector privado, bem como a forte capacidade de lobby das instituições privadas levaram à aprovação indiscriminada de cursos, mesmo dos que não correspondiam aos objectivos políticos nem às necessidades do mercado”.*¹²¹

¹²⁰ CRESPO, Vítor – *Uma Universidade para os anos 2000 – O ensino superior numa perspectiva de futuro*. Mem Martins: Editorial Inquérito, 1993, p. 172.

¹²¹ AMARAL, A.; ROSA, M. João – *Portugal: da autonomia à interferência do Estado* in MORHY, Lauro (org.) – *Universidade no Mundo – Universidade em questão*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2004, p.370.

A consequência imediata é a desvalorização dos graus, com prejuízo para todo o sistema de ensino superior.

A Lei de Bases do Sistema Educativo estabelece que é da especial responsabilidade do Estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares. Simultaneamente, reitera que o Estado garante o direito de criação de escolas particulares e cooperativas, não tendo o direito de programar a educação e a cultura segundo directrizes filosóficas, estéticas, políticas, ideológicas ou religiosas.

Antes da Lei de Bases já o Governo havia publicado a Lei de Bases do Ensino Particular e Cooperativo, lei nº 9/79 de 19 de Março, na qual consagrava princípios orientadores do funcionamento destes estabelecimentos de ensino, embora no seu artigo 4º estabelecesse que 'a aplicação às escolas de nível superior seria regulada por decreto-lei a publicar posteriormente'. A garantia da liberdade de ensino foi, ainda, objecto da Lei nº 65/79 de 4 de Outubro.

É na sequência destas leis que é publicado o Estatuto do Ensino Superior Particular e Cooperativo de 1989 (Decreto-Lei 271/89 de 19 de Agosto) onde é afirmado o direito à livre escolha de projectos educativos, nomeadamente através de apoios financeiros ao ensino privado. Admite-se a possibilidade de instituições de ensino superior funcionarem legalmente, embora sem reconhecimento legal. Ou seja, a criação de estabelecimentos de ensino é livre, podendo ou não ser reconhecidos oficialmente pelo Estado. O reconhecimento oficial implica, porém, a autorização de funcionamento.

Dada a proliferação de estabelecimentos de ensino superior privado¹²², associados a uma imagem de degradação da qualidade do ensino, em 1992, o Ministro Couto dos Santos desencadeia uma acção de inspecção e recusa inúmeros pedidos de reconhecimento, numa tentativa de corrigir o sistema. Além de uma intensa acção fiscalizadora, o Estatuto do Ensino Superior Particular e Cooperativo, que não tinha sequer sido regulamentado, é substituído.

O novo Estatuto (Decreto-Lei nº 16/94 de 22 de Janeiro) pretende estabelecer uma situação de maior homogeneidade formal na globalidade do

¹²² Cf. SEIXAS, Ana Maria – *Políticas Educativas e Ensino Superior em Portugal*. Coimbra: Quarteto Editora, 2003, p. 136.

sistema de ensino superior relativamente a condições genéricas de funcionamento e organização. Este Estatuto refere que a criação de estabelecimentos do ensino superior particular é permitida a pessoas colectivas de direito privado constituídas para o efeito ou a fundações cujo objectivo compreenda essa criação, desde que reconhecidas pelo Ministério da Educação. A tutela das entidades instituidoras sobre os estabelecimentos de ensino superior deverá ser exercida sem prejuízo da autonomia pedagógica, científica e cultural do estabelecimento de ensino superior (artigo 5.º), a qual deve constar dos actos constitutivos das entidades instituidoras e ser desenvolvida nos estatutos dos estabelecimentos.

O ensino superior particular e cooperativo pode ser universitário, ministrado em universidades ou politécnico, ministrado em escolas superiores; pode ainda ser ministrado em estabelecimentos de ensino superior não integrado, universitário ou politécnico. As escolas superiores podem agrupar-se em duas ou mais escolas, formando institutos politécnicos (artigo 6.º).

Os estatutos dos estabelecimentos de ensino superior particular e os respectivos regulamentos internos respeitarão os princípios da independência entre órgãos de natureza científica ou pedagógica e órgãos de natureza administrativa e financeira, devidamente regulada no respectivo estatuto bem como regula a participação de docentes e alunos nos órgãos científicos e pedagógicos respectivamente (artigo 21.º - 1).

A intervenção do Estado no domínio da constituição e do funcionamento de estabelecimentos de ensino superior particular, obedece ao critério prioritário de garantir e fazer respeitar o direito fundamental dos cidadãos de aprender e ensinar.

O referido estatuto indica como órgãos obrigatórios nos estabelecimentos de ensino superior particular (artigo 20.º) o reitor ou presidente, conforme se trate de uma universidade ou instituto politécnico; de directores ou conselhos de direcção, do conselho científico e do conselho pedagógico. Poderão, ainda, dispor de outros órgãos, devendo a designação destes, a sua competência e modo de funcionamento ser fixada nos respectivos Estatutos.

No estatuto de cada estabelecimento de ensino é ainda definido o regulamento dos cursos ministrados, do qual conste o regime de matrículas e de inscrições, de frequência e de avaliação dos alunos e o regime do pessoal

docente (artigo 18.º), havendo sempre a necessidade de qualquer alteração aos estatutos serem registadas no Ministério da Educação (artigo 17.º - 4).

Relativamente à participação dos diversos corpos na gestão dos estabelecimentos, este estatuto é omissivo, referindo que os estatutos devem contemplar a participação de docentes e discentes na gestão dos estabelecimentos de ensino (artigo 17º); no artigo 21º refere, ainda, que a participação de docentes e discentes na gestão interna dos estabelecimentos de ensino deve ser assegurada através da sua representatividade nos órgãos científicos e pedagógicos, respectivamente.

No entanto, e como já referimos, a LBSE no seu artigo 48º menciona que a direcção de todos os estabelecimentos de ensino superior se orienta pelos princípios de democraticidade e representatividade; assim, deve existir paridade entre os diversos corpos na gestão interna dos estabelecimentos de ensino.

A este propósito, a Associação Portuguesa do Ensino Superior Privado (APESP¹²³) refere:

“Não poder aceitar requisitos que imponham a participação de docentes, alunos e funcionários na gestão de estabelecimentos. Para além da irracionalidade do método no que respeita à eficiência e eficácia da gestão, confundir-se-ia o sector público com o sector privado e com o sector cooperativo, sendo certo que o direito administrativo não é aplicável a estes sectores.”¹²⁴

A leitura desta argumentação da APESP evidencia uma necessidade de afirmação da entidade titular e da garantia de gestão por esta executada. A APESP continua, referindo que *“pretender que os contratados e os contratantes exerçam a gestão da actividade desenvolvida com quem contratam é, no mínimo, bizarro e constitui manifesta ofensa à garantia da gestão da propriedade privada.”¹²⁵*

Constatamos que o decreto-lei que institui o Estatuto do Ensino Superior Particular e Cooperativo refere que a participação dos estudantes na gestão

¹²³ A Associação Portuguesa de Ensino Superior Privado é uma associação de instituições de ensino superior não estatais oficialmente reconhecidas nos termos do Estatuto do Ensino Superior Particular e Cooperativo e demais legislação aplicável. Trata-se de uma associação de Direito privado que tem por objectivo primordial a representação e plena integração do ensino superior não estatal no sistema educativo português, cabendo-lhe, neste domínio, assumir a defesa das liberdades de aprender e de ensinar e representar as instituições suas associadas.

¹²⁴ SIMÃO, Veiga *et al* – *Ensino Superior: uma visão para a próxima década*. Lisboa: Gradiva, 2003, p. 150.

¹²⁵ *Idem*.

interna dos estabelecimentos de ensino deve ser assegurada através da sua representação nos órgãos científicos e pedagógicos, respectivamente. Não refere o número ou percentagem de alunos que aí devem estar representados; no entanto, deve existir paridade entre os diversos corpos na gestão interna dos estabelecimentos de ensino, de acordo com a LBSE.

Pode-se dizer que as instituições privadas de educação superior são menos autónomas do que as públicas – com excepção dos aspectos financeiros – porque dependem do Ministério da Educação para o reconhecimento dos seus graus e diplomas e para a atribuição dos seus *numerus clausus*; Estas devem pedir autorização antes de iniciar qualquer novo curso e, mais tarde, devem solicitar o reconhecimento dos graus e diplomas atribuídos para que tenham o mesmo valor legal que os das instituições públicas para fins profissionais e académicos.

A Universidade Portucalense Infante D. Henrique¹²⁶ é um estabelecimento de ensino superior particular e cooperativo e de investigação científica. No senado universitário estão representados por departamento, dois professores associados e dois professores auxiliares em efectividade de serviço, dois assistentes em efectividade de serviço bem como dois representantes dos estudantes de cada departamento.

No conselho directivo estão presentes dois professores eleitos anualmente pelo senado e um representante dos estudantes.

No conselho pedagógico e científico também está presente um representante dos estudantes, embora aqui só possa intervir na apreciação de questões de natureza pedagógica.

Relativamente à gestão dos estabelecimentos - mais propriamente à participação dos estudantes - reconhecemos que, enquanto na LAU esta participação está prevista e devidamente regulamentada, o mesmo já não se passa com o ensino particular, onde a participação está prevista mas não regulamentada, deixando ao critério das entidades instituidoras o número de

¹²⁶ A sua criação foi suportada legalmente através do Despacho n.º 122/86, de 28 de Junho sendo reconhecida a sua utilidade. Em conformidade com esta determinação legal e sob a designação de Universidade Portucalense Infante D. Henrique, iniciou a 30 de Junho desse ano, as suas actividades e o início do funcionamento dos cursos em 16 de Outubro de 1986. É uma universidade que faz parte da amostra do nosso estudo. Estatutos da universidade em anexo – Anexo 3.

alunos presente no conselho científico / pedagógico - desde que haja paridade entre os diferentes corpos, conforme a LBSE.

2.2.4 – Ensino Superior Concordatário

O Ensino Superior Concordatário corresponde à Universidade Católica Portuguesa.

A Universidade Católica Portuguesa é uma instituição pública não estatal, criada em 1967, canonicamente erecta pela Congregação da Educação Católica e reconhecida pelo Estado Português através do Decreto-Lei n.º 307/71, de 15 de Julho. Goza de autonomia estatutária, científica, pedagógica, patrimonial, administrativa, financeira e disciplinar.

A Universidade Católica Portuguesa, projecto antigo da Conferência Episcopal Portuguesa, afirmou-se ao longo destes anos pela qualidade do seu ensino, pela exigência da sua formação, pelo prestígio dos seus professores, pelos importantes quadros dirigentes que formou, que se afirmam não apenas no país mas também no estrangeiro.

A 13 de Outubro de 1967, pelo Decreto Lusitanorum Nobilissima Gens, a Congregação Romana da Educação Católica dá início à Universidade Católica Portuguesa.

A primeira Faculdade é a Faculdade de Filosofia de Braga já em funcionamento naquela cidade desde 1947. No ano seguinte abre, em Lisboa, a Faculdade de Teologia.

A 15 de Julho de 1971 o Estado reconhece oficialmente a Universidade Católica Portuguesa como pessoa colectiva de utilidade pública tendo por finalidade, entre outras, a de "ministrar o ensino de nível superior em paralelo com as restantes Universidades Portuguesas" (Decreto-Lei nº 307/71). O Decreto Humanam Eruditionem institui canonicamente a Universidade Católica Portuguesa. Culmina um processo, iniciado décadas antes sob a égide do Cardeal Patriarca de Lisboa, D. Manuel Gonçalves Cerejeira.

Para corresponder às profundas mudanças no ensino superior e à expansão geográfica da Universidade torna-se necessária nova legislação tanto externa como interna.

Assim, em 1990, é publicado o Decreto-Lei nº 128/90, que constitui o actual enquadramento legal da UCP.

Segue-se, em 1 de Novembro de 1993, durante o 2º mandato do segundo Reitor, Prof. Doutor D. José da Cruz Policarpo, a promulgação de novos Estatutos - os primeiros datavam de 1979 - que integram recentes disposições da Santa Sé sobre as universidades católicas e as faculdades de Teologia. Consagram também a existência de Centros Regionais e a respectiva forma de organização e administração.

Por decretos do então Magno Chanceler, D. António Ribeiro, Cardeal-Patriarca de Lisboa, são instituídos o Centro Regional das Beiras, com sede em Viseu e Pólos em Leiria e na Figueira da Foz (4 de Dezembro de 1993), e o Centro Regional do Porto, com os seus pólos da Foz e da Asprela (20 de Setembro de 1994).

Na Administração da Universidade Católica Portuguesa está presente um representante da Associação dos antigos alunos no Conselho Superior da respectiva universidade.

Ao nível da Administração dos Centros Regionais, os alunos estão representados no Conselho Académico pelos Presidentes das Associações de Estudantes e por um aluno representante de cada curso.

Nas unidades básicas está prevista a constituição de Comissões Pedagógicas em que estejam representados docentes e alunos, com objectivos específicos, conforme o quadro 8.

**Quadro 8 – Participação dos alunos prevista nos estatutos da Universidade
Católica Portuguesa**

Categoria de alunos:	
<i>Alunos Ordinários</i> → Os que pretendem obter os graus académicos e frequentam normalmente as aulas e os exercícios e trabalhos escolares prescritos, em regime de tempo completo (nº 1 do art. 54º dos E.U.C.P.);	
<i>Alunos Extraordinários</i> → Os que pretendem obter os graus académicos e se inscrevem para a frequência de apenas algumas disciplinas de cada semestre ou ano escolar (nº 2 do art. 54º do E.U.C.P.);	
<i>Ouvintes</i> → Os que não pretendem obter os graus académicos e frequentam livremente as aulas teóricas de certas disciplinas à sua escolha (nº 3 do art. 54º do E.U.C.P.);	
Participação dos alunos:	
Os Alunos Ordinários participam em órgãos colegiais da Universidade e das suas unidades (art. 55º, nº1 d) do E.U.C.P.);	
Exercem o direito de representação no âmbito desse Estatuto (art. 55º, nº1 e) do E.U.C.P.);	
Elegem os seus representantes em órgãos colegiais da Universidade e unidades (art. 55º, nº 1, f) do E.U.C.P.);	
Representação e Participação:	
No Conselho Superior	- Um representante das Associações dos antigos estudantes – art. 27º, nº3 d) do E.U.C.P. Mandato com a duração de três anos e só pode ser objecto de uma renovação sucessiva, devendo decorrer pelo menos um ano sobre o segundo mandato nestas condições, para que o terceiro seja possível – art. 27º, nº7 do E.U.C.P. Perdem o mandato se faltarem a três reuniões sucessivas sem justificação apresentada ao Magno Chanceler, ou se praticarem actos ou posições públicas que redundem em manifesto prejuízo ou desprestígio para a U.C.P.
No Conselho Académico do Centro Regional	- O Presidente das Associações de Estudantes; - Um aluno representante de cada curso – art. 36º nº1 f), g) do E.U.C.P. Mandato tem a duração de um ano. Podendo ser renovado – art. 36º nº4 dos E. U.C.P.
Nos órgãos de gestão das Unidades Básicas	A Escolha do Director é precedida de consulta informal de docentes e de representantes de estudantes de acordo com os regulamentos da unidade - art. 38º nº2 dos E.U.C.P. ;
Na Comissão Pedagógica	Representação de alunos – art. 42º nº1 dos E.U.C.P.
Os Alunos Extraordinários, se frequentarem regularmente um mínimo de 50% das aulas, poderão ser isentados das restrições referidas supra;	
Os alunos podem constituir associações de índole universitária, religiosa, cultural, social, desportiva ou de recreio – art. 61º nº1 dos E.U.C.P.	
As Associações de Estudantes, desde que organizadas segundo as normas destes Estatutos, constituem o meio privilegiado do diálogo das autoridades universitárias com o corpo discente – art. 61º nº2 dos E.U.C.P.	

Dos Estatutos da UCP é de realçar a forma como se consagram as diversas vertentes da autonomia, o modo como são constituídos os órgãos académicos, reservando-se para a Santa Sé a designação específica do chanceler e do reitor;

“A autonomia nas suas diversas vertentes encontra-se devidamente coordenada e descentralizada, com uma noção clara de responsabilização dos dirigentes dos diversos órgãos centrais e locais. O reitor tem a responsabilidade da gestão académica e administrativa da universidade...as comissões pedagógicas obedecem a critérios de representação equilibrada entre docentes e alunos”¹²⁷

Ao sintetizar, pode-se referir que em Portugal o governo das instituições públicas de ensino superior é enquadrado pelas Lei nº 108/88 (Lei de Autonomia das Universidades) e pela Lei nº 54/90 (Estatuto e Autonomia dos Estabelecimentos de Ensino Superior Politécnico); o ensino superior particular e cooperativo deve orientar-se por estatuto próprio: Estatuto do Ensino Superior Particular e Cooperativo, decreto-lei n.º 16/94 de 22 de Janeiro.

A diversidade de modelos é, como se constata, grande e reflecte factores como a própria origem da universidade, a sua tradição e grandes linhas de desenvolvimento, a sua cultura institucional. É lógico que haverá muitos sistemas de governo universitário que exibem em simultâneo características de vários modelos, podendo mesmo afirmar-se que tal hibridismo é uma necessidade em Portugal.

Pode-se, no entanto, concordar que o modelo de gestão em vigor - previsto pela LAU - promove a diluição de responsabilidades, dada a sua elevada complexidade; demasiado corporativismo nas tomadas de decisão, quer no que respeita a unidades orgânicas (faculdades, departamentos, áreas científicas), quer no que se refere aos diferentes corpos (docentes, não-docentes e estudantes). Seria importante, assim, reduzir as condicionantes estatutárias das instituições e das respectivas unidades orgânicas, de forma a possibilitar uma diversidade de experiências de gestão, salvaguardando, porém, os princípios da separação de poderes, da participação democrática dos diferentes corpos e da colegialidade das decisões.

Nas universidades, a forma de governo é marcada pelo carácter colegial e pela democraticidade, com participação de alunos, docentes e outros funcionários e pela eleição como forma de legitimação do uso do poder, sendo a presença de

¹²⁷ SIMÃO, José Veiga; SANTOS, Sérgio Machado; COSTA, António de Almeida – *Ensino Superior: uma visão para a próxima década*. Lisboa: Gradiva, 2003, p. 135.

representantes da sociedade apenas facultativa. Nas instituições politécnicas, a ideia de maior ligação à situação industrial e económica do País e de ênfase regional tornou obrigatória a participação de representantes externos na eleição do seu presidente e no Conselho Geral, sendo facultativa nos Conselhos Científicos.

Da análise da situação de representatividade dos estudantes para os institutos politécnicos pode identificar-se que o presidente do instituto é eleito por um colégio eleitoral constituído por 30% de estudantes; no conselho geral participam dois representantes dos estudantes de cada uma das escolas do Instituto bem como um representante da Associação dos Estudantes do Instituto, existindo, assim, paridade entre estudantes e docentes.

Relativamente à gestão dos estabelecimentos de ensino superior particular e cooperativo – mais propriamente à participação dos estudantes – reconhecemos que enquanto na LAU esta participação está prevista e devidamente regulamentada, o mesmo já não se passa com o ensino particular, onde a participação está prevista mas não regulamentada; no entanto, e de acordo com a LBSE deve existir paridade na representatividade entre estudantes e professores.

Dos Estatutos da UCP é de realçar a forma como se consagram as diversas vertentes da autonomia; a aposta de evolução no governo académico deve privilegiar a orientação exposta para as universidades estatais, baseada num elevado grau de flexibilidade, criatividade e inovação.

Nos últimos anos as críticas são frequentes e provém de diferentes quadrantes, até mesmo do interior das próprias instituições. Há os que consideram que as leis de autonomia são demasiado restritivas nos modelos de gestão interna das instituições. Há os que consideram que a gestão deve ser profissionalizada – o ensino superior não pode ser deixado nas mãos de académicos sem treino de gestão. Há os que consideram que a forma de eleição torna o Reitor cativo das promessas eleitorais, preferindo um sistema de nomeação. Há quem considere excessiva a participação dos funcionários e, muito principalmente dos alunos. Há quem defenda maior intervenção da sociedade exterior e, em oposição, quem lembre a sua falta de tradição.

A discussão acerca do ensino superior, nomeadamente sobre a autonomia institucional continua a ser alvo de diferentes considerações: se por um lado existem opiniões que reclamam pelo fim do processo de autonomia, a maior parte

considera que este princípio é um bem inestimável e que seria um erro grave não aperfeiçoar o modelo autonómico, revendo os aspectos que necessitem de mudança e garantindo o respeito pelo núcleo essencial da autonomia de organização e funcionamento das instituições.

Pode-se afirmar que as universidades necessitam de um modo novo de organizar e praticar a sua governação interna, criando capacidade estratégica, de definição de objectivos, de aumento de eficiência e de garantia de qualidade; não existem modelos organizacionais óptimos mas estes são fundamentais para que a universidade cumpra a sua missão face à sociedade onde se encontra inserida.

2.3 – ALTERAÇÕES PROPOSTAS À CONFIGURAÇÃO ACTUAL DO GOVERNO DAS INSTITUIÇÕES DO ENSINO SUPERIOR

Segundo o Programa do actual Governo:

“A política para o ensino superior, no período 2005-2009, orientar-se-á por quatro finalidades essenciais. A primeira é garantir a qualificação dos portugueses no espaço Europeu, [...]. A segunda finalidade é reforçar um sistema de ensino superior com instituições autónomas, facilitando a reforma do sistema de governo dessas instituições, de modo a desenvolver uma cultura de prestação de contas e flexibilizar as formas de organização e gestão, promovendo a desgovernamentalização do sistema e valorizando parcerias entre instituições nacionais e estrangeiras. A terceira é promover a qualidade do sistema, valorizando a necessidade de actuar para públicos diversificados [...]. A quarta é promover a igualdade de oportunidades no acesso ao ensino superior, melhorando os níveis de frequência e conclusão dos cursos superiores, atraindo novos públicos, numa lógica de aprendizagem ao longo de toda a vida e promovendo a acção social escolar.”¹²⁸

No sentido de dar cumprimento a estes objectivos, continua em preparação a revisão da legislação do ensino superior. No que se refere aos modelos de governação, e desde o XV Governo Constitucional que o Ministério da Ciência e do Ensino Superior vem propondo este estudo, promovendo um amplo debate entre os interessados e auscultando as opiniões. O Ministro da Educação, num

¹²⁸ Linhas programáticas do XVII Governo Constitucional, p. 48 in http://www.mctes.pt/?id_categoria=3 [27.07.2007]

documento de orientação a este debate, menciona que as instituições de ensino, definidos os órgãos mínimos de governação, possam adoptar sistemas flexíveis diferenciados, de modo a tornar a administração mais eficiente e exigente. Assim, são propostas as seguintes alterações:

“- A criação, como órgão obrigatório, dos Conselhos da Universidade e do Instituto politécnico, constituídos fundamentalmente por membros da sociedade civil, cujo parecer é obrigatório, mas não vinculativo, em matérias essenciais à vida da instituição.

O Conselho é presidido pelo Reitor/Presidente; inclui representantes do Estado, das autarquias, associações empresariais e associações de antigos alunos; emite pareceres acerca do cumprimento das missões das instituições, designadamente planos de desenvolvimento, projectos de criação de unidades orgânicas e cursos, assim como orçamentos e plano de actividades.

- Os órgãos colegiais terão obrigatoriamente uma participação maioritária de docentes e investigadores doutorados no caso das universidades, e de mestres e doutores no caso dos institutos politécnicos, excepto os Conselhos Pedagógicos cuja composição entre discentes e docentes deve ser paritária.

- Os órgãos colegiais terão uma participação de discentes que poderá ir até 40%.

- A assembleia eleitoral terá uma composição maioritária de docentes e investigadores doutorados e representação obrigatória dos restantes corpos.

- Mantém-se a existência de um órgão científico composto exclusivamente por doutores, no ensino universitário, ou doutores, mestres e professores aprovados em cursos de provas públicas, no ensino politécnico.

- Permitir a existência de órgãos de direcção unipessoal das unidades orgânicas em alternativa ao Conselho Directivo.

- Precisar as competências dos órgãos obrigatórios de governação.”¹²⁹

Se por um lado existe um certo consenso no debate de alguns destes temas, noutros existe uma grande divergência de opiniões nomeadamente:

¹²⁹ FARIA, Pedro Lynce de – *Um Ensino Superior de Qualidade – Avaliação, Revisão e Consolidação da Legislação do Ensino Superior*. Documento de Orientação. Lisboa: MCES, 2003, p. 19-21.

*“... Sobre as formas de governo das instituições de ensino superior. Se uma parte das respostas defende a continuação do modelo actual e considera que a única fonte de legitimação aceitável para a autoridade dos dirigentes é a democrático - eleitoral, também um número significativo de respostas propõe um afastamento do modelo actual e a sua substituição pela nomeação/escolha do reitor/presidente. Essa mesma divisão de opiniões manifesta-se a propósito da intervenção da sociedade e do peso relativo dos vários corpos institucionais no governo da instituição”.*¹³⁰

Entre a diversidade de propostas algumas revelaram tendências inovadoras como, por exemplo:

*“Uma tendência para permitir uma maior diversidade de formas de governo das instituições, o que implica legislação menos regulamentar – reduzir ao mínimo os órgãos de governo impostos por lei – e a remissão, para os estatutos de cada instituição, da definição dos órgãos e normas de governo.”*¹³¹

Fonseca (Professor da Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto)¹³², por exemplo, entende que os corpos institucionais da Universidade devem ter, como membros permanentes, apenas docentes. Quanto aos corpos não docentes, estes devem ter representação, mas apenas nos assuntos que lhes dizem respeito, participando, através de representantes eleitos universalmente, mas não maioritário (máximo 25%), em todos os órgãos de governo da universidade; considera que a presença de qualquer pessoa (docente, aluno, funcionário) em qualquer órgão ou assembleia de governo só tem sentido se essa presença se traduzir em trabalho profundo e constante; *“não vejo como funcionários ou alunos possam intervir – trabalhando – quando os temas em causa nada têm a ver com a sua experiência directa”*¹³³.

¹³⁰ AMARAL, A – Reflexões sobre o documento “Avaliação, revisão e consolidação da legislação do ensino superior”. Lisboa: MCES, 2003, p. 2 in http://216.239.59.104/search?q=cache:PWCjKO_qI3UJ:www.mctes.pt/index.php%3Fidcategoria%3D45%26id_item%3D740%26action%3D2+lei+da+autonomia+universitaria&hl=pt-PT&gl=pt&ct=clnk&cd=13 [3.07.2006]

¹³¹ Idem, p.4.

¹³² Cf. FONSECA, Luís Adão – Reflexões sobre o documento “Avaliação, Revisão e Consolidação da Legislação do Ensino Superior”. Lisboa: MCES, 2003, p.55 in http://216.239.59.104/search?q=cache:PWCjKO_qI3UJ:www.mctes.pt/index.php%3Fidcategoria%3D45%26id_item%3D740%26action%3D2+lei+da+autonomia+universitaria&hl=pt-PT&gl=pt&ct=clnk&cd=13 [3.07.2006]

¹³³ Idem.

Para Rui Alves (Professor Associado da Faculdade de Economia da Universidade do Porto):

“Deve haver liberdade para que cada instituição possa decidir se o Reitor ou Presidente tem de ser da instituição ou se pode ser de fora. (...) Os restantes corpos institucionais – alunos e funcionários – participariam em órgãos de consulta e não em órgãos de decisão”¹³⁴.

A opinião dos estudantes não é, no entanto, consuetudinária com as citadas, dado que a sua participação nos órgãos de governo se vê reduzida com esta nova proposta – apenas estarão representados nos órgãos colegiais numa percentagem que pode chegar até aos 40%; no conselho pedagógico a nova proposta prevê paridade entre estudantes e docentes.

A Associação de Estudantes da Universidade do Porto refere que:

“O modelo de gestão democrático vigente não deve ser mudado. A participação dos estudantes em paridade com os docentes nos órgãos de gestão não deve ser posto em causa [...]. A universidade tem muito a ganhar com a manutenção da participação activa dos estudantes nos órgãos de gestão, até mesmo como mecanismo fiscalizador da gestão.”¹³⁵

Para a Associação Académica da Faculdade de Ciências da Universidade do Porto:

“O actual modelo de gestão das instituições de Ensino Superior Público não deverá ser alterado, pois este não se encontra ultrapassado, bem pelo contrário, não está é totalmente explorado. A paridade entre docentes e discentes nos órgãos decisórios de gestão universitários, deverá ser mantida, pois assim, podemos garantir uma melhor fiscalização interna, tendo em conta os pontos de vista e as necessidades de toda a comunidade universitária e, só assim, fazer prevalecer a democraticidade das decisões tomadas”¹³⁶.

¹³⁴ ALVES, Rui – Reflexões sobre o documento “Avaliação, revisão e consolidação da legislação do ensino superior” Lisboa: MCES, 2003, p. 65 in http://216.239.59.104/search?q=cache:PWCjKO_qI3UJ:www.mctes.pt/index.php%3Fid_categoria%3D45%26id_item%3D740%26action%3D2+lei+da+autonomia+universitaria&hl=pt-PT&gl=pt&ct=clnk&cd=13 [3.07.2006]

¹³⁵ UNIVERSIDADE DO PORTO, Associação de Estudantes – Reflexões sobre o documento “Avaliação, revisão e consolidação da legislação do ensino superior”. Lisboa MCES: 2003, p. 119 in http://216.239.59.104/search?q=cache:PWCjKO_qI3UJ:www.mctes.pt/index.php%3Fid_categoria%3D45%26id_item%3D740%26action%3D2+lei+da+autonomia+universitaria&hl=pt-PT&gl=pt&ct=clnk&cd=13 [3.07.2006]

¹³⁶ UNIVERSIDADE DO PORTO, Associação Académica da Faculdade de Ciências – Reflexões sobre o documento “Avaliação, revisão e consolidação da legislação do ensino superior”. Lisboa : MCES, 2003, p. 80-81 in http://216.239.59.104/search?q=cache:PWCjKO_qI3UJ:www.mctes.pt/index.php%3Fid_categoria%3D45%26id_item%3D740%26action%3D2+lei+da+autonomia+universitaria&hl=pt-PT&gl=pt&ct=clnk&cd=13 [3.07.2006]

Desde 2003 que a universidade vem dando sugestões e promovendo debates acerca desta matéria sem, no entanto, surgirem alterações significativas.

O Conselho Nacional de Educação considera que o Governo e a gestão das instituições do Ensino Superior têm sido um dos temas mais debatidos em Portugal nos últimos anos.

*"A generalidade das críticas ao sistema actual assenta no seguinte: multiplicidade de órgãos, incluindo elevado número de membros; peso desproporcionado de estudantes e funcionários; diluição das responsabilidades decisórias e desincentivo à liderança; extensão e prolixidade dos processos visando decisões importantes; insuficiente representação e participação da sociedade civil e possível fomento da prevalência dos valores das "corporações" sobre o bem comum."*¹³⁷

O CRUP apresenta, entretanto, um novo enquadramento legal do ensino superior – Carta de Princípios – a 13 de Março de 2007 onde novas propostas/sugestões são apresentadas relativamente ao Governo das Universidades.¹³⁸

Uma característica fundamental dos estudantes universitários é que são sujeitos adultos, em total posse da sua capacidade de decisão. Dessa condição, derivam outras, que têm grande relevância para o desenvolver do trabalho na universidade.

Uma das características importantes, nomeadamente no caso das universidades públicas, é a democratização. Os diferentes sectores participam, de maneira proporcional, na tomada de decisões que afectam a instituição; em alguns casos, bastante frequente, a eleição do reitor depende mesmo do voto dos alunos.

¹³⁷CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – Parecer do Conselho Nacional de Educação sobre a Proposta de Lei nº 79/IX in <http://www.fenprof.pt/superior/?aba=37&cat=85&doc=272&mid=132> [25.07.2007]

¹³⁸Nesta carta de princípios, o CRUP propõe relativamente ao Governo das Universidades a redução do número de órgãos, bem como do número de membros que integram os órgãos colegiais; a existência de um órgão de governo composto por membros eleitos pela comunidade universitária, no qual estejam representados todos os corpos da universidade, embora deva possuir uma maioria de doutorados; a existência de um órgão de governo integrando membros exteriores à Universidade e por ela designados; a eleição do Reitor por um colégio eleitoral cuja composição será definida no Estatutos de cada Universidade mas este terá de ser um Professor Catedrático de nomeação definitiva; a capacidade de cada Universidade poder definir a sua organização interna, bem como a forma de eleição ou nomeação dos responsáveis das suas unidades, a qual deve incluir um órgão unipessoal. CRUP – *Novo Enquadramento Legal do Ensino Superior: Carta de Princípios*. in http://www.uma.pt/portal/html/noticias/653/carta_principios.pdf [18.07.2007]

Ter em conta a condição de “adultos” dos estudantes serviu como ponto de partida para inovações significativas na universidade, tanto em relação a aspectos estruturais – participação nos diferentes níveis de decisão, nomeadamente – como metodológicos.

No entanto, para Serra¹³⁹, com a nova proposta de alteração à Lei da Autonomia, o Governo pretende induzir as instituições a caminharem no sentido da liquidação da gestão democrática ou participativa, usando a concentração forçada de poderes em órgãos unipessoais (reitores, presidentes dos politécnicos e directores) e eliminação de competências hoje atribuídas a órgãos representativos, incluindo a conselhos pedagógicos. A não fixação de quotas de participação mínima de estudantes e de não-docentes, num claro convite à redução drástica, ou até à eliminação, da sua participação nos órgãos representativos e executivos; em contrapartida, fixação de uma quota máxima reduzida de participação de estudantes nos conselhos pedagógicos. Convite à utilização de processos não democráticos de designação ou de selecção de reitores, presidentes de politécnicos e de directores. Convite à eliminação de órgãos representativos como Senados, Conselhos Gerais, Assembleias de Representantes, ou seus sucedâneos. Convite à eliminação dos conselhos directivos que, a existirem, não teriam poderes atribuídos, por todos eles se encontrarem concentrados nos Directores. Convite à fixação com elevado grau de discricionariedade por parte de reitores, presidentes dos politécnicos e directores da composição das assembleias que definirão os novos estatutos das instituições.

Pode-se dizer que as universidades necessitam de um modo novo de organizar e praticar a sua governação interna; não existem modelos organizacionais óptimos mas estes são fundamentais para que a universidade cumpra a sua missão face à sociedade onde se encontra inserida.

Perante esta problemática, a revisão em curso da legislação do ensino superior deve obter um consenso alargado de todos os intervenientes no sentido duma auto-responsabilização face às gerações futuras suas destinatárias.

¹³⁹Cf. SERRA, João Cunha – Autonomia, Missão e Participação. Colóquio organizado pela FENPROF e pelo grupo CRISES. Lisboa: 11 de Novembro de 2006 in <http://www.fenprof.pt/superior/?aba=37&cat=85&doc=233&mid=132> [26.07.2007]

Importa, agora, lembrar alguns dos aspectos mais significativos com que fomos deparando ao longo desta análise; interessará sistematizar, sumariamente, algumas ideias-chave que nos poderão sugerir tópicos relativamente à temática abordada.

Assim, em primeiro lugar, há que salientar o espírito manifestado pelos vários intervenientes responsáveis pela acção educativa, durante o período de vigência do Estado Novo: na realidade, poderemos afirmar que toda a planificação educativa em geral, obedeceu aos ditames decorrentes da própria lógica de consolidação de um poder político marcadamente autocrático, opaco e imbuído de uma preocupação auto-apelidada de nacionalista que, sob o ponto de vista ideológico, assentava em concepções sociais tradicionalistas e ruralistas.

Na verdade, a educação – num quadro sócio-económico e cultural de matriz marcadamente rural e avesso aos “novos” quadros de uma sociedade técnica e industrializada que já se desenvolvia por toda a Europa Ocidental – seria, necessariamente, equacionada como um óptimo instrumento de inculcação ideológica, ao serviço dos objectivos de um poder político assumidamente não democrático, fechado e autoritário.

As opções educativas que foram sendo tomadas neste contexto político teriam sempre que servir, intencionalmente, de instrumento de divulgação e de consolidação dos princípios e dos valores do regime salazarista.

Nessa medida e de um modo mais imediato, a própria acção educativa – particularmente, aquela que incidia sobre a Universidade e o Ensino Superior – servia, também de instrumento para o modelo de planificação e estruturação social, tido como desejável aos olhos do poder vigente e, conseqüentemente, da concepção de sociedade que, por ele, era preconizada.

Em segundo lugar e partindo desta verificação, compreende-se então que, até ao consulado de Veiga Simão enquanto Ministro da Educação Nacional, tenha existido uma preocupação no sentido de se “nivelarem por baixo” as legítimas expectativas educativas da população – tornando quase inacessível o acesso à Universidade. No fundo, tal acesso tinha um significado que, em muito, ultrapassava o plano educativo: desde logo, o de se abrirem as portas à ascensão social e económica.

Vindo ao encontro da forte inquietação que, no país se fazia sentir como consequência das incongruentes diligências levadas a cabo junto da população

estudantil pelos responsáveis do Estado Novo em matéria educativa e, ainda, em conformidade com a sua própria inestimável experiência de observação e de relacionamento junto dessa mesma população universitária, Veiga Simão apresentou uma proposta de mudança. Tal mudança projectada pelo então Ministro significava, antes de mais, uma tentativa de transformar, entre nós, o Ensino Superior num necessário, permanente e efectivo elemento de progresso.

Assim, conseqüentemente e em terceiro lugar, a tentativa audaciosa de mudança – porque empreendida num ambiente socio-político não favorável – será, também, na nossa perspectiva, um dos tópicos conclusivos a reter, a propósito da temática analisada.

A Grande Batalha da Educação preconizada por Veiga Simão constituía uma empresa de natureza inadiável; na realidade, evidenciava-se a premência de uma grande reforma estrutural a empreender na Educação, sendo certo que o seu adiamento ou a sua não concretização, acarretariam prejuízos irremediáveis para o futuro da Nação. Por outro lado, a Reforma apresentou-se baseada em pressupostos inconciliáveis com os próprios princípios até então vigentes em matéria educativa na constância do Estado Novo. Neste sentido, em grande medida, o seu ponto mais obscuro e problemático, centrou-se na “bandeira” que Veiga Simão, convictamente, empunhou durante todo o processo preconizado: a *Democratização do Ensino*.

Não tardariam, de facto, as chamadas de atenção para o dilema que o discurso político-educativo do Ministro da Educação evidenciava: a democratização do ensino numa sociedade não democrática.

As reais intenções da Reforma de Veiga Simão e as dúvidas que lhe estariam subjacentes ficariam, contudo, por explicar, pois logo sucederia, em 1974, um estrondoso processo de mutação política em Portugal: a *revolução dos cravos*.

A Revolução de 1974 trouxe um clima revolucionário e socialista a Portugal; as políticas para a educação ecoaram, até 1976, a procura da instauração de um sistema igualitário, interpretado como condição e instrumento essencial para o objectivo da independência social e económica. No respeitante ao ensino superior, este período foi caracterizado pela abertura total das portas das instituições a todos os cidadãos que nelas pretendessem ingressar após a conclusão do ensino secundário ou equivalente.

Em 1976, foi aprovada uma nova Constituição da República Portuguesa que confirmava todos os direitos políticos, civis, sociais e culturais básicos. Determinava que a forma política de governo seria a da democracia representativa, combinada com algumas características da forma de democracia participativa.

O período decorrente entre 1976-1986 foi um período de normalização e um período durante o qual a actual configuração do sistema de ensino superior foi traçada, nomeadamente o seu carácter binário e a presença do sector privado no sistema. É em 1986 que surge a Lei de Bases do Sistema Educativo; esta lei procurava estabelecer uma distinção entre as universidades e os politécnicos através do esclarecimento e da definição dos papéis sociais, económicos e académicos de ambos os tipos de instituições.

Outro importante documento político foi a Lei da Autonomia Universitária de 1988; esta lei deu às instituições públicas liberdade para estabelecerem os seus estatutos, conjuntamente com autonomia científica, pedagógica, administrativa e financeira, bem como o poder de actuar na área da disciplina académica. Mais tarde, também foi concedida autonomia aos politécnicos públicos, mas em menor extensão do que às universidades.

Até ao final dos anos de 1990 a autonomia institucional foi sendo consolidada e mesmo até desenvolvida. Nas instituições públicas a crescente massificação colocava a questão da 'qualidade' na primeira linha de discussão política, tornando-se num tema chave para a gestão e condução política do sistema.

Por outro lado, o sistema privado cresceu desmesuradamente; objectivamente, as instituições privadas foram importantes factores no processo de expansão do sistema de ensino superior português, fornecendo um grande número de vagas disponíveis e permitindo, simultaneamente, que o ensino público crescesse de um modo mais sustentado; no entanto, o ensino superior privado não correspondeu às expectativas previstas. Em primeiro lugar, as instituições privadas não produziram maior diversidade, mas antes, concentraram a sua actividade num número restrito de áreas científicas e disciplinares, em geral aquelas que requerem um menor investimento em estruturas educativas e de investigação, como a Gestão, as Ciências Sociais, o Direito e as Humanidades.

No entanto, toda esta evolução e diversificação do ensino superior português foram sucedendo numa altura em que a procura excedia a oferta. Actualmente, devido ao efeito da diminuição da natalidade bem como o maior rigor das regras de acesso, levaram a que a oferta exceda significativamente a procura.

Relativamente à participação dos estudantes nos órgãos de governo das instituições de ensino constatamos que não existem diferenças significativas nos órgãos de governo previstos nos Estatutos da Universidade do Porto e Minho dado que a Lei da Autonomia Universitária não o permite; esta, como já analisamos, é bastante restritiva e impede que as universidades adotem outros modelos de governo, porventura mais vantajosos e eficientes.

Na *Universidade Portucalense Infante D. Henrique* os alunos têm representantes no Senado Universitário (dois alunos por cada departamento), no Conselho Directivo (um aluno) e no Conselho Pedagógico e Científico (1 aluno). Neste último, o aluno apenas poderá intervir na apreciação das questões de natureza pedagógica.

Relativamente à participação dos diversos corpos no governo das instituições de ensino particular este estatuto é omissivo, referindo que os estatutos devem contemplar a participação de docentes e discentes na gestão dos estabelecimentos de ensino; refere, ainda, que a participação de docentes e discentes na gestão interna dos estabelecimentos de ensino deve ser assegurada através da sua representatividade nos órgãos científicos e pedagógicos, respectivamente.

No entanto, e como já referimos, a LBSE no seu artigo 48º menciona que a direcção de todos os estabelecimentos de ensino superior se orienta pelos princípios de democraticidade e representatividade; assim, deverá existir paridade entre os diversos corpos na gestão interna dos estabelecimentos de ensino.

Na *Universidade Católica Portuguesa* um antigo aluno faz-se representar no Conselho Superior; o Presidente da Associação de Estudantes e um aluno de cada curso representam os discentes no Conselho Académico dos Centros Regionais.

Está em preparação uma ampla revisão da legislação do ensino superior. No que se refere aos modelos de governação, o Ministério da Ciência e do Ensino Superior menciona que as instituições de ensino, definidos os órgãos mínimos de

governação, possam adoptar sistemas flexíveis diferenciados, de modo a tornar a administração mais eficiente e exigente.

A nova Lei da Autonomia deve consagrar a flexibilidade dessa governação, incentivando uma evolução do modelo actual das instituições e unidades orgânicas existentes e, acima de tudo, possibilitando inovadoras formas de governo em novas instituições e, mesmo, em unidades orgânicas das instituições existentes. A governação universitária, dada a sua complexidade e multidiversidade, com muitos dos seus resultados a médio e longo prazo, só beneficia se procurar um equilíbrio, harmonizando a colegiabilidade e a liderança.

PARTE II

A PARTICIPAÇÃO NO ENSINO

“O desenvolvimento humano só existirá se a sociedade civil afirmar cinco pontos fundamentais: igualdade, diversidade, participação, solidariedade e liberdade”.

Betinho Herbert de Sousa

Ao pensarmos o conceito de educação impõe-se afirmar o seu papel essencial no desenvolvimento tanto das pessoas como das sociedades. Aliás, a coesão social aparece como uma das finalidades da educação. A educação é um direito fundamental da pessoa humana e possui um valor humano universal; constitui um objectivo a alcançar tanto pelo indivíduo como pela sociedade e deve ser desenvolvido e mantido ao longo de toda a vida.

Se a educação permite um enriquecimento cognitivo, talvez deva ser, em primeiro lugar, um veículo privilegiado de construção do indivíduo e das suas relações com os outros. Compete à educação a tarefa de despertar em todos, mas respeitando as convicções de cada um, o pluralismo, o aperfeiçoamento e a superação de si mesmo. Cabe-lhe, assim, a missão de fazer com que todos possam fazer frutificar os seus talentos, capacidades criativas, implicando que cada indivíduo se responsabilize pela realização do seu próprio projecto pessoal.

A responsabilidade da educação pode ser essencial e delicada: por um lado deve fomentar no indivíduo a procura da sua diferença e individualidade e, por outro lado, deve fomentar o encontro e o diálogo com o outro. O seu objectivo último deverá centrar-se em desenvolver os meios necessários a uma cidadania consciente e activa, sendo que esta constitui, em si mesma, um pilar das sociedades democráticas. O que está em causa é, de facto, a capacidade de cada um se comportar como verdadeiro cidadão, consciente das vantagens pessoais, colectivas e sociais de participar na vida democrática.

A questão da participação, tanto no plano social em geral – nível macro social – como no educativo em particular – nível micro social – reveste-se de uma actualidade em todas as estruturas da sociedade e em todos os níveis, sendo uma das constantes do discurso democrático.

O direito à participação nasce da nossa condição de pessoas e de cidadãos. A participação converte-se em processo dinâmico e dual, uma vez que a partir da tomada de consciência de uma situação problemática existente, passa a haver uma implicação activa nas mudanças seguintes, a partir dessa mudança de consciência.

Vivemos num mundo em constante mudança, que origina pressões e constrangimentos diversos na estrutura das sociedades. Enquanto instituição

social, cabe à instituição educativa redefinir o seu papel; esta deverá preparar os jovens para a sua inserção no mundo do trabalho bem como proporcionar condições de desenvolvimento pessoal e social, para que estes possam compreender o seu papel enquanto indivíduos pertencentes a uma sociedade.

Este duplo papel da educação, quer como ensino quer como desenvolvimento, formação e cultura enfatiza a necessidade de colocar em evidência os valores humanos e de desenvolver uma sólida formação que servirá de base a toda a especialização futura.

1 – A PARTICIPAÇÃO ESTUDANTIL

O Ensino Superior enfrenta um desafio importante no processo de atingir o nível dos outros países da União Europeia.

Se Portugal pretende valorizar a qualidade da sua educação, não temos dúvidas de que um dos passos importantes para que tal se verifique é o da recolha de informação. Saber o que pensam e desejam as universidades – professores e estudantes – seria um dado importante para impulsionar o processo de mudança e de resposta aos novos desafios que se colocam, hoje, à universidade portuguesa.

A participação e o empenho de todos os elementos intervenientes neste processo educativo são factores primordiais para que a mudança se concretize e consequentemente seja possível enfrentar com sucesso os desafios futuros.

No exercício das suas funções de educação e socialização, as instituições de ensino devem preparar-se para uma participação responsável na sociedade, o que implica ajudar a viver uma cidadania no espaço universitário. Esta tarefa não pode dispensar uma estratégia global de educação para a cidadania.

Participar é um direito reclamado e conquistado através da afirmação de certos valores democráticos; a participação dos estudantes na vida académica conjuga-se com a própria ideia do Portugal Democrático que o 25 de Abril impôs em todos os sectores da nossa sociedade.

Santos Guerra considera que:

“Não existe formação autêntica sem participação. Se os membros da comunidade educativa estão nela ‘por empréstimo’, se não a consideram sua, se se sentem nela meros executores das prescrições externas, dificilmente se poderão formar para a cidadania. Aprende-se a participar, participando.”¹⁴⁰

Sabemos que a participação atinge a eficácia quando é realizada de modo a estabelecer a paridade entre as pessoas, portanto sem “hierarquismos” e que o grau de participação dos indivíduos é inversamente proporcional ao tamanho do grupo; isto é, o grande grupo tem maiores recursos, mas o grau de participação das pessoas em grupos menores é maior.

A este propósito, adverte Palhares¹⁴¹ que, perante uma universidade que se encontra em profunda transformação, há uma maior necessidade de consolidação de uma universidade não só democratizada mas sobretudo 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, necessita 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.

Contudo, esta educação de valores conducente ao aprofundamento das vivências democráticas num potencial espaço de cidadania, esbarra com um cenário actual do ensino superior em que aqueles valores estão formalmente consagrados e enformam a maioria dos discursos produzidos, mas que no quotidiano não são efectivamente praticados.

O facto é que não se prova um aproveitamento deste espaço de cidadania que é a universidade, assim como o alheamento pelos actores em relação às suas práticas participativas, o que torna desde logo pertinente o questionamento do papel da universidade, no fomento de uma socialização para a democracia.

Um pouco à imagem do quadro mais vasto da sociedade, o meio universitário tem-se revelado com baixos índices de participação e activismo sociais e políticos dos estudantes. Apesar de progressivamente se mostrarem mais propensos que os adultos a *valores pós-materialistas* que emergem

¹⁴⁰ GUERRA, Miguel Angel Santos– *Os Desafios da Participação*. Porto: Porto Editora, 2002, p. 7.

¹⁴¹ Cf. PALHARES, A. José – *A problemática do Associativismo Estudantil na Sociologia da Educação: Um contributo para a formação (democrática) de professores* in *Revista Portuguesa De Educação*. Braga: Universidade do Minho, 1996, p. 89-99.

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 universidade, na continuidade deste processo que passa pelos ensinamentos básico e secundário, 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.

As preocupações dominantes da instituição universidade estão, então, mais adstritas ao cumprimento dos objectivos formais do currículo, sem que se denotem influências significativas de interesses e valorizações pretensamente mais juvenis.

Há, pois, que desenvolver a apetência participativa nos estudantes, sem que se ignore que o envolvimento dos alunos poderá estar também intrinsecamente associado aos seus domínios de interesse, dada a heterogeneidade social, cultural e económica que a universidade portuguesa nos últimos 30 anos teve de assumir. Não será de esquecer, por tal, *“que a sociedade portuguesa é composta por uma maioria de cidadãos com baixas aspirações e com tardia e deficiente interiorização dos direitos democráticos.”*¹⁴² Se existe uma certa artificialidade na participação deve-se ao facto de que, segundo Bourdieu *“ (...) nada é menos natural do que o modo de pensamento e de acção que é exigido pela participação no campo político: (...) o habitus do político supõe uma preparação especial”*¹⁴³. Ou seja, a participação activa dos agentes sociais em espaços de gestão pública assim como todas as formas de acção colectiva, longe de ser algo natural, como apressadamente afirmam muitas ideologias políticas, é uma construção social que depende de uma aprendizagem fundada na experiência de uma trajectória social.

¹⁴² CABRAL, Manuel Villaverde – *Cidadania Política e Equidade Social em Portugal*. Oeiras: Celta, 1997, p. 10.

¹⁴³ BOURDIEU, P. – *O Poder Simbólico*. Lisboa: Difel, 1989, p. 169.

1.1 – A JUVENTUDE UNIVERSITÁRIA

A realidade social da juventude não se caracteriza apenas por indivíduos que, por opção ou por imposição, seguem um percurso académico mais ou menos longo, com consumos culturais variados, e com um maior ou menor grau de participação. Existem juventudes com estilos de vida próprios, a que correspondem outros tantos quotidianos. Alguns abandonam os estudos precocemente e entram no mercado de trabalho; outros, ao contrário, integram-se no sistema de ensino procurando adquirir capitais que lhes possibilitem, no futuro, o maior nível de vida possível: *“para boa parte dos estudantes, a frequência da licenciatura representará, só por si, uma posição de algum destaque na sociedade portuguesa.”*¹⁴⁴

As diferenças de classe social definem posições de partida e estruturam, na sua medida própria, os trajectos seguidos. A herança cultural dos jovens tem uma grande influência sobre vários aspectos da vida, nomeadamente ao nível da escola, da família, do trabalho, das formas de participação e integração social e das práticas culturais.

O mesmo se pode dizer relativamente aos estudantes do ensino superior; a diversidade que se encontra no seu seio deve-se à conjugação do aumento da população estudantil e à abertura do ensino superior aos vários estratos sociais. A universidade tem sido objecto de uma crescente massificação, fazendo coexistir indivíduos com diferentes sistemas de posições e predisposições e com universos simbólicos distintos.

Em resultado de tais factores, a maior ou menor facilidade de concretização de um percurso ao nível do ensino superior, para além do conjunto de disposições inculcadas no seio da família de origem e das competências académicas adquiridas pelos estudantes, depende ainda do condicionamento provocado por um conjunto de elementos relacionados com as estruturas em que os jovens passam a estar inseridos.

¹⁴⁴ ALMEIDA, João Ferreira de, *et al – Diversidade na Universidade: Um Inquérito aos Estudantes de Licenciatura*. Oeiras: Celta Editora, 2003, p. 112.

Consideramos, como Pureza, que uma das características da juventude universitária é a do “*realismo*”¹⁴⁵. Este conceito tem representado uma construção de uma ideia comum, transmitida tanto pelo ensino como pela sociedade em geral, de que, por mais que se queira mudar, é preciso que se seja realista, o que se traduz numa espécie de reprodução social, indicadora de um certo conformismo à ordem social e económica vigente. Trata-se, fundamentalmente, de uma espécie de conformismo face aos lugares que ocupam na hierarquia social, a par de uma valorização das instituições sociais, como a escola e a família. Segundo o mesmo autor, esta consonância resulta numa aparente, contudo inquestionável, satisfação com “*uma sociedade que funciona*”¹⁴⁶.

Esta mesma consonância e conformismo foram demonstrados em estudos a nível nacional e direccionados à juventude portuguesa. Por exemplo, num inquérito aplicado por Villaverde Cabral e Machado Pais¹⁴⁷, há uma clara evidência de um certo distanciamento geral dos jovens face à política: os jovens encaram-na como algo que tem a ver quase que exclusivamente com os partidos políticos.

Daí também a assumpção crescente de formas políticas de participação não-convencional entre a juventude como a que é enfatizada por Norris; esta pesquisadora sustenta que tem-se constatado, entre a juventude, uma mudança qualitativa nas modalidades de participação política, das formas mais formalizadas e convencionais, para outras de carácter mais espontâneo, associativo e não-convencional:

*“As energias políticas da geração mais jovem têm se expandido através da participação não-convencional, em lugar de simplesmente regredir à “apatia” ou “apoliticismo” – como erroneamente previam os estudos usuais sobre o tema”*¹⁴⁸.

Mais uma vez somos levados a pensar que a crítica não implica uma ruptura com modos de funcionamento social que estão implantados/adquiridos, como

¹⁴⁵ PUREZA, J. M. – *O que os jovens (não) sabem sobre os direitos humanos* in Revista Noesis, n.º 56 Out/Dez. IIE: 2000, p. 27.

¹⁴⁶ Idem.

¹⁴⁷ Cf. CABRAL, Manuel Villaverde; PAIS, Machado (coord.) – *Jovens portugueses de hoje*. Oeiras: Celta, 1998, p. 110-112.

¹⁴⁸ NORRIS, P. - *The evolution of election campaigns: Eroding political engagement?*, p.19 Conference on Political Communications in the 21 Century, 2004 in <http://www.pippanorris.com> [08.08.2007]

sejam as eleições enquanto modo de legitimar a democracia representativa. E, relativamente à democracia, os jovens parecem quase unânimes na sua defesa, muito embora os dados relativos à participação social tenham vindo a decrescer de geração para geração¹⁴⁹ através de indicadores demonstrativos de apatia política e “desalinhamento” partidário.

Fernandes considera que “os indivíduos voltam-se para si mesmos e para os pequenos grupos onde estão inseridos, sem terem objectivos mais colectivos nem uma consciência participativa acentuada”¹⁵⁰ Por outro lado, considera que é uma juventude que embora apresente tendência para a desvalorização da participação nas organizações político-partidárias tradicionais, esta vai sendo substituída por uma participação efectiva em grupos de interesse ou grupos de pressão mais informais.¹⁵¹

O que se constata indiscutivelmente é uma substancial debilidade das identificações associativas, pois qualquer que seja o tipo de associativismo, as taxas de adesão assumem-se baixas.

Esta indiferença encontra algumas das suas raízes nas maiores preocupações dos jovens com as necessidades individuais, secundarizando, por conseguinte, as necessidades sociais. Não obstante, o direito à participação, entendido como um direito civil e político que, de entre outras formas, se traduz em democracia, na possibilidade que todos têm de escolher os representantes políticos do seu país, é um direito pelos jovens adquirido.

1.2 – RAZÕES PARA A PARTICIPAÇÃO

Educar é, simultaneamente, preparar para a vida e preparar para um futuro imprevisto. Daí que o mais importante seja preparar para a mudança, ou seja, ensinar a enfrentar autónoma e responsabilmente a mudança. Contudo, para que

¹⁴⁹ Cf. CABRAL, Manuel Villaverde; PAIS, Machado (coord.) – *Jovens portugueses de hoje*. Oeiras: Celta, 1998, p.111-112. Neste estudo é manifestada a descida gradual da participação política dos jovens, tendo tido em conta os seguintes indicadores: a) frequência de discussão de assuntos políticos; b) a disposição para assumir e exercer os direitos cívicos e políticos e c) representação e participação nas Associações de Estudantes.

¹⁵⁰ FERNANDES, A. Teixeira (coord.) – *Estudantes do Ensino Superior no Porto. Representações e práticas culturais*. Porto: Edições Afrontamento, 2001, p. 301.

¹⁵¹ Cf. Idem.

o indivíduo possa exercer a sua liberdade e autonomia é necessário que ultrapasse tanto limitações pessoais como limitações exteriores a si próprio.

A liberdade conquista-se na participação e na possibilidade de optar e tomar decisões. A participação é, pois, algo essencial em educação, pois sem participação não se explica a relação entre autonomia e objectivos da educação.

Desenvolver uma cultura de participação é democratizar a prática educativa, pelo que numa instituição educativa que se quer democrática, a participação é um factor primordial de socialização. E é, igualmente, uma forma de melhorar o sentido de responsabilidade, de cooperação e de entreatajuda, optimizando os recursos que se põem à disposição da comunidade educativa.

Xesús Jares aponta duas razões fundamentais que justificam a necessidade de participação: Organizativo-Educativas, em que a participação é entendida não só como um recurso para a gestão, mas também e sobretudo para a educação, devendo a instituição ser: *“Um espaço que fomente o compromisso com os valores políticos, democráticos e solidários, que forçosamente entrarão em conflito com certos valores e práticas sociais”*¹⁵² e Ético-Políticas, uma vez que a participação é o princípio básico da democracia, ou seja, *“é requisito da cidadania no exercício democrático”*¹⁵³.

Quando as pessoas debatem temáticas que a todos dizem respeito e tomam parte nas decisões, sentem-se profundamente envolvidas, empenhando-se numa forma mais activa na concretização das decisões. Participando no processo decisional, sentem-se também obrigadas a contribuir para a sua execução. *“Ao fazerem uma escolha e ao implicarem-se, as pessoas situam-se numa perspectiva diferente e são arrastados pela sua lógica”*¹⁵⁴.

Além disto, a tomada de decisão participativa e eficaz depende também de um ambiente propício e de uma atmosfera de segurança e confiança. Esta capacidade de motivação e empenhamento das pessoas opera-se somente quando se reúnem determinados pressupostos que têm a ver com a realização da democracia participativa, da descentralização, da autonomia e da capacidade de decisão efectiva.

¹⁵² XESÚS JARES, R. – *A Participación nos Centros Escolares. Reflexións para sair dunha crise* in Revista Galega de Educación, n.º 21, 1994, p. 27.

¹⁵³ Idem.

¹⁵⁴ MOSCOVICI, Serge; DOISE, Willem – *Discussões e Consenso: Uma Teoria Geral das Decisões Colectivas*. Lisboa: Livros Horizonte, 1991, p. 54.

1.2.1 – O Capital Social

Importa introduzir neste momento um conceito mediante o qual se dá ou não uma participação efectiva: o conceito de capital social. Se, por um lado, assistimos a uma contextualização institucional da participação, com recorrência teórica ao Estado e ao sistema educativo, bem como de temas a si associados como o de cidadania e valores participativos, por outro, importa reforçar a ideia de que existem outras forças condicionadoras sobre o acesso à participação. Ainda que pareça ser de todos para todos, não o é. Isto é, na sociedade bem como no sistema educativo, a participação existe quando há uma preparação do sujeito ou do actor social ou mesmo de uma comunidade (sendo ela escolar ou outra) para o exercício dessa participação. Por isso, para autores como R. Putnam, a cooperação voluntária, base da participação

“É mais fácil numa comunidade que tenha herdado um bom stock de capital social sob a forma de regras de reciprocidade e sistemas de participação cívica. [...] Aqui o capital social diz respeito a características da organização social, como confiança, normas e sistemas, que contribuam para aumentar a eficiência da sociedade, facilitando as acções coordenadas”.¹⁵⁵

Uma das características específicas do capital social, entendido como confiança, normas e cadeias de relações sociais, é que ele geralmente é constituído num bem público, ao contrário do capital convencional que é tipicamente de carácter privado. Neste sentido, o capital social normalmente deve ser gerado como um subproduto de actividades sociais.

Conforme Putnam, os sistemas de participação cívica representam uma intensa interacção horizontal, revelando-se uma forma essencial de capital social: *“quanto mais desenvolvidos forem esses sistemas numa comunidade, maior será a probabilidade de que seus cidadãos sejam capazes de cooperar em benefício mútuo [...]”*.¹⁵⁶ O capital social, corporificado em sistemas horizontais de

¹⁵⁵ PUTNAM, Robert D. - *Comunidade e democracia: a experiência da Itália moderna*. 3. ed., Rio de Janeiro: FGV, 2002, p.177.

¹⁵⁶ Idem, p. 183.

participação cívica, favorecerá o desempenho do governo, do sistema educativo e da economia em geral.

Os stocks de capital social, ainda segundo este autor, tendem a ser cumulativos e a reforçar-se mutuamente, resultando em equilíbrio social com elevados níveis de confiança, reciprocidade, participação, civismo e bem-estar colectivo, caracterizando a comunidade cívica. Além da comunidade, tanto o Estado quanto o mercado funcionam e interagem melhor em contextos cívicos. Tais contextos conformam as regiões cívicas, que apresentam como traços distintivos: densa rede de associações locais, activa participação nos negócios comunitários, modelos de política igualitários, confiança e observância das leis.

O contexto social e a história condicionam profundamente o desempenho das instituições. A história institucional costuma evoluir muito lentamente; há, porém, uma certeza: a de que *“para a estabilidade política, para a boa governança e mesmo para o desenvolvimento económico, o capital social pode ser mais importante até do que o capital físico ou humano [...]”*.¹⁵⁷

Este é um conceito que encontra expressão não só no pensamento institucionalista (o conceito integra-se em estruturas formalizadas) mas que, consoante Albagli e Maciel,¹⁵⁸ também acontece em relações e estruturas informais, através da aplicação prática de normas e valores estabelecidos nos movimentos consuetudinários de uma comunidade.

Segundo estas mesmas autoras, a participação estruturada com base no conceito de capital social necessita, para a sua efectivação, de um compartilhamento de informações e conhecimentos, com base em relações de confiança, espírito cooperativo, referências sócio-culturais e objectivos comuns. Firma-se, assim, num certo tipo de *empreendedorismo* social, o que contribui para a promoção do dinamismo, da competitividade e da sobrevivência sustentada nas actividades participativas.

Eventualmente, a participação existe para a concessão de poderes a segmentos sociais excluídos, como um processo de tomada de decisão colectivo que é. Por tal, a participação implica um maior conhecimento mútuo comunidade-indivíduo ou grupo, *“ampliando a previsibilidade sobre o comportamento dos*

¹⁵⁷ Idem, p. 192.

¹⁵⁸ Cf. ALBAGLI, Sarita; MACIEL, Maria L. - *Capital social e desenvolvimento local* in LASTRES, Helena M. M.; et al - *Pequena empresa: cooperação e desenvolvimento local*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003, p. 429.

agentes, reduzindo a possibilidade de comportamentos oportunistas e propiciando um maior compromisso em relação ao grupo [...]”¹⁵⁹.

O alcance de um sentido prático e conseqüentemente pleno de participação, isto é, de participação efectiva, depende assim, de um conjunto de factores, de entre os quais o nível educacional, o sentimento de pertença, o nível de inclusão ou de polarização social, identidade entre interesses individuais e colectivos, lideranças e relação Estado/sociedade.

É claro que temos de perspectivar a participação na junção concêntrica de três elementos: o Estado, o sistema educativo e a comunidade em geral (uma vez que o indivíduo desde o primeiro momento de socialização está imbricadamente contextualizado). Por isto, o capital social só alcança este tipo de desenvolvimento se houver a intervenção de políticas públicas que promovam processos decisórios participativos, encorajem as actividades voluntária e comunitária e proporcionem condições sócio-económicas igualitárias, em relação à educação e à inclusão, sem que com isto se pretenda cair no determinismo da regra de “cima para baixo” em relação a um conceito que se encontra impregnado de liberdade colectiva e individual. Porque, tal como salienta Peruzzotti:

“A análise institucional dominou o debate académico sobre a consolidação democrática, reduzindo os problemas institucionais a uma perspectiva que privilegia a engenharia institucional de cima para baixo e limita a reconstrução institucional às decisões das elites políticas; em vista disso, relegou a um segundo plano um outro aspecto da equação institucionalizante: as práticas e identidades políticas da sociedade civil e a sua relação histórica com a democracia e o constitucionalismo”¹⁶⁰.

O espaço para a participação deve ser, portanto, um espaço cultural comum, isto é, deve existir uma tradição de significados compartilhados que propicie a formação e enraizamento de um juízo moral que sustente a base sócio-cultural de um grupo ou comunidade; um espaço político comum, que suporta a igualdade de oportunidades de acesso às bases do poder social, o que requer negociações e acordos entre grupos/actores do tecido social em questão (neste caso do meio universitário); e a promoção e aprendizagem social, com a intenção de melhorar a

¹⁵⁹ Idem, p. 430.

¹⁶⁰ PERUZZOTTI, Enrique – *Sociedade civil e constitucionalismo na Argentina* in AVRITZER, Leonardo (coord.) – *Sociedade civil e democratização*. Belo Horizonte: Del Rey, 1994, p. 216.

prática real e ensinar o princípio geral de que o desenvolvimento institucional mas também o informal não se “importa”, mas se produz através do próprio esforço, com o fortalecimento dos laços instituições / actores / grupos / comunidade. Por último, importa declarar o peso do acesso à informação pertinente e aos meios de comunicação, potenciadores da capacidade de inovar e difundir essa mesma inovação, que é em si um acto de participação.

1.3 – TIPOS DE PARTICIPAÇÃO

A participação efectivamente praticada na vida da organização pode ser, segundo L. Lima, classificada de acordo com quatro critérios: Democraticidade; Regulamentação; Envolvimento; Orientação¹⁶¹.

Assim, associado ao carácter democrático da participação e à sua influência na tomada de decisão, os participantes podem ter uma intervenção directa ou indirecta.

No primeiro caso, quando o processo de tomada de decisão é exercido pelo direito de voto – um participante, um voto – e no segundo caso quando ela é realizada por um representante designado para o efeito.

Nas organizações formais a participação é devidamente regulamentada. O autor L. Lima considera que se distinguem diferentes tipos de participação com base nos diferentes tipos de regras. Assim, quando existe um documento com força legal (estatuto, regulamento, etc.) onde a forma de participação está devidamente explicitada e organizada, fala-se de participação formal. Quando existem documentos produzidos no âmbito da organização, em que as regras estão menos estruturadas formalmente e em que os próprios participantes podem intervir na elaboração dessas mesmas regras, considera-se que existe uma participação não formal. Por último, a participação informal surge quando esta se realiza através de regras produzidas na organização, informais, geralmente partilhadas em pequenos grupos. Os participantes elegem objectivos ou interesses específicos, não definidos formalmente.

¹⁶¹ LIMA, Licínio – *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar*. Braga: U. Minho, 1992, p.176.

Refere-se, ainda, a envolvimento quando falamos das atitudes e do grau de empenhamento de cada indivíduo na organização.

Assim, considera:

- Participação activa, caracterizada por atitudes e comportamentos de elevado envolvimento na organização.
- Participação reservada, que se situa entre a participação activa e a passiva e que se caracteriza por uma actividade menos voluntária, em que o indivíduo não toma uma posição definitiva no sentido de não correr certos riscos, nem de comprometer o futuro.
- Participação passiva que se caracteriza por atitudes e comportamentos de desinteresse e de alheamento, de falta de informação, de alienação de certas responsabilidades, mesmo formais, de participação.

A participação na organização poderá ser orientada de acordo com diferentes objectivos com expressão na organização; assim, poderemos falar em:

- Participação convergente quando esta é orientada no sentido de realizar os objectivos formais em vigor na organização.
- Participação divergente quando existe uma certa ruptura nas orientações oficialmente estabelecidas; ela pode ser interpretada como uma forma de contestação ou como uma forma de intervenção com vista à renovação, ao desenvolvimento, à inovação e à mudança.
- No entanto, e embora a não participação seja mais rara, pode-se considerar que ela surge nos textos jurídicos como uma *não participação consagrada por omissão* – por exemplo: quando não se prevê a participação de certos elementos na organização – ou como uma *não participação decretada* – quando a lei regulamenta a participação de certos elementos da organização em que se estabelecem excepções ou se indica casos particulares em que tal participação não é permitida.

Situações há, em que embora a participação esteja decretada a nível institucional, existe um conjunto de situações (objectivas e/ou subjectivas) que podem facilitar a não participação. A esta situação, L. Lima chamou de *não participação induzida*. Quando a não participação se verifica como opção de

determinado grupo sem que haja imposição ou indução da não participação, considera-se que existe *não participação voluntária*¹⁶².

Por analogia com os tipos de participação já caracterizados, podemos dizer que a não participação tem traços comuns com a participação passiva: desinteresse, alheamento, falta de informação, alienação de responsabilidades, etc.

Uma participação que existe apenas para o mero cumprimento de disposições legais, por formalidade, sem garantia de influência nos processos de decisão, poderá representar no futuro, um fenómeno de não participação pois que os participantes não resistem muito tempo à ausência de qualquer tipo de benefícios.

Ferreira¹⁶³ introduz o conceito de desafecção, que representa uma dimensão distinta da do descontentamento; ela traduz o desinteresse ou o afastamento dos cidadãos em relação à esfera política. Esta capacidade aparece associada a dois sentimentos: por um lado, ao sentimento de incompetência individual, que torna os cidadãos pouco propensos a intervir e descrentes na eficácia da acção que, eventualmente, viessem a empreender; por outro, à convicção de que as autoridades estão pouco disponíveis para atender a solicitações e reivindicações, pelo que toda a acção é vista como inoperante e inútil. A combinação entre um sentimento de ineficácia e um desinteresse pela política daria origem à atitude de desafecção.

Conforme o grau de empenhamento dos seus participantes, a participação apresenta, ainda, uma diversidade de graus, a saber¹⁶⁴: *Informação* – transmite-se apenas uma decisão tomada pela autoridade correspondente, para que os subordinados a executem; *Consulta* – pede-se a opinião aos subordinados, se bem que a decisão seja tomada pela autoridade em questão; *Elaboração de propostas* – elaboração conjunta de projectos de decisão, reservando-se a direcção ou administração a capacidade de os aceitar, modificar ou renunciar; *Delegação* – a pessoa ou órgão que estabelece o poder delegado, tem autonomia para tomar decisões próprias, correspondendo, no entanto, a última

¹⁶² Cf. Idem, p.191-193.

¹⁶³ Cf. FERREIRA, Pedro Moura – *A idade conta? Clivagens etárias nos valores e atitudes políticas e sociais dos europeus* in VALA, Jorge; TORRES, Anália (org.) – *Contextos e atitudes sociais na Europa*. Lisboa: ICS, 2007, p. 280.

¹⁶⁴ Cf. GENTO PALÁCIOS, Samuel – *La Participación como Estrategia de Intervención* in *Participación en la Gestión Educativa*. Santillana, 1994, p. 11-12.

responsabilidade, àquele que tem a autoridade máxima; *Codecisão* – é produzida uma decisão em comum, em consequência da participação dos implicados; *Cogestão* – a participação dos implicados origina a tomada de decisões e a aplicação prática das mesmas; *Autogestão* – a decisão, neste caso, corresponde àqueles que a tiverem que pôr em prática e cujo efeito permite actuar com total autonomia.

No nosso entendimento, não se pode continuar a assistir impávida e serenamente à indisponibilidade dos cidadãos para irem mais além do simples acto de votar, do qual, mesmo assim, uma significativa percentagem se alheia. A instituição de ensino, a universidade tem, pois, a oportunidade, e também a responsabilidade, de estimular a participação nas instituições, demonstrando que as mesmas funcionarão tanto melhor quanto maior for o seu contributo. Trata-se, na nossa perspectiva, de um processo demorado, complexo, exigente e que, sobretudo, deve ser sustentado: complexo pelos actores e interesses que envolve, difícil porque exige a partilha de poder (que tanto é difícil para quem o detém como para quem o assume, pelas responsabilidades atribuídas a quem se habituou a cumprir as orientações fornecidas), demorado pelo que implica na alteração de mentalidades, exigente porque só é possível com muita entrega e dedicação de todos os envolvidos e sustentado porque gradual, consolidado cada passo, de modo a tornar o processo irreversível, não rígido e seguro.

A tomada de consciência da pessoa como um ser que se relaciona na sociedade de que faz parte, leva-nos a encarar a participação como um processo fundamental do exercício de cidadania, uma vez que é a partir dela que os cidadãos se empenham a intervir na vida das comunidades, das organizações e na defesa dos seus interesses.

Aqui, as diferentes instituições de ensino nos distintos níveis do sistema educativo podem ter uma grande responsabilidade, pois poderão servir de motor para a promoção de uma *“cultura de participação”*, tão desenraizada da nossa sociedade, mas que é vital para a nossa democracia, norteadas por princípios que passam segundo Barroso, pela *“activação de zonas de negociação entre as diferentes categorias de actores e entre as estruturas hierárquicas existentes”*¹⁶⁵. Ou seja, não se deve fazer apenas um diálogo horizontal, mas também vertical,

¹⁶⁵ BARROSO, João – *Para o Desenvolvimento de uma Cultura de Participação na Escola* in Cadernos de Organização e Gestão Curricular, n.º 1. Lisboa: IIE – ME, 1998 a, p.18.

até porque a gestão participativa deve aplicar-se à organização no seu conjunto e em todas as suas vertentes, devendo ser integral.

É imperioso contrariar o espírito individualista, defendendo-se a ideia de que o nível de desenvolvimento de uma sociedade depende também do nível de participação dos cidadãos nas instituições de ensino, nas autarquias, nas associações culturais e recreativas, etc. Deve, portanto, a instituição de ensino constituir-se como um centro comunitário de consciência cívica. Não se pode pensar que a participação seja um ritual *“que se reserva para os grandes momentos. A participação é um modo de vida que permite resolver favoravelmente a tensão sempre existente entre o individual e o colectivo, a pessoa e o grupo, na organização”*¹⁶⁶.

¹⁶⁶ Idem, p.17.

2 – PARTICIPAÇÃO E ASSOCIATIVISMO

O sistema democrático moderno é um produto histórico idealizado em contextos de grande escala, sob o predomínio da institucionalidade burocrática e das relações impessoais do mundo urbano, com a participação activa das organizações formais de interesses e com a hegemonia do direito legal. O associativismo em bases institucionais e institucionalizadas adquire, assim, um carácter especial, dada a sua legitimação pelo poder democrático assentar na visibilidade e na partilha das decisões.

O associativismo encerra e incorpora em si muitos dos valores que a democracia pretende promover e difundir e é sinónimo de uma cidadania activa que pretende intervir na sociedade para além dos fóruns políticos formais. O movimento associativo tem-se assumido, por conseguinte, como uma das mais importantes e sérias vertentes de intervenção social ao alcance de uma camada juvenil cada vez mais norteada pelos princípios da solidariedade, da cultura e da prática desportiva.

A organização das associações, o trabalho desinteressado e em equipa, as áreas de intervenção, os princípios pelos quais se deve reger uma associação, em especial aquelas que abrangem uma faixa etária jovem, têm uma importância fundamental pois fazem desenvolver capacidades e competências únicas nos jovens que enveredam por esta área da intervenção pública.

É verdade que o estímulo da participação na vida da comunidade, do completo crescimento enquanto cidadão, da consciência constante de direitos e deveres sociais e políticos fazem do associativismo uma autêntica Escola de Democracia.

Sendo um fenómeno social com um conjunto de características fundamentais que lhe são constantes, o associativismo é, contudo, constituído por realidades diversas, quer na sua génese, como no seu crescimento histórico e ainda na sua actuação em relação a outras instituições da sociedade civil.

2.1 – ASSOCIATIVISMO JUVENIL

Ao abordarmos a temática da participação cívica (da qual o movimento associativo é a sua mais elevada expressão), um dos aspectos centrais é o envolvimento dos cidadãos em associações, organizações que constituem o denominado terceiro sector; estas podem ser definidas segundo algumas características principais: a organização formal, a independência face ao Estado, a ausência de fins lucrativos ou de distribuição de lucros, a pertença voluntária e o primado do trabalho não remunerado.

As associações, na perspectiva teórica de Kendall e Knapp,¹⁶⁷ tendem a desempenhar funções diversas, como a provisão de serviços, a ajuda mútua, a pressão sobre órgãos governativos, a campanha em defesa de direitos, valores ou ideais.

A pertença a associações é tomada geralmente como indicador do grau de coesão de uma sociedade (uma forma organizada de promover a ligação e a cooperação entre os membros) e da vitalidade da sua cultura cívica, visto que a participação permite a entrada em redes de sociabilidade, a aquisição de informação, de competências de debate e influência sobre as decisões colectivas. Assim, as associações asseguram as funções de mediação entre os grupos primários e o Estado, de integração dos sub-grupos, de afirmação de valores, de participação na tomada de decisões governativas, de incentivo à mudança social e de distribuição de poder (limitando o poder do Estado).

A participação em associações juvenis é entendida como um factor influente na decisão de manter uma actividade associativa e cívica na vida adulta. Encontram-se no associativismo “de alinhamento” (*allegiance*): sindicatos, partidos políticos, associações profissionais e de consumidores.

Segundo André Freire¹⁶⁸, a participação associativa dos jovens em Portugal é tendencialmente menor que a da população em geral. Todavia, há que ter em

¹⁶⁷ Cf. KENDALL, J.; KNAPP, M. - *A loose and baggy monster: boundaries, definitions and typologies* in SMITH, J.D. et al. - *An introduction to the voluntary sector*. Londres: Routledge, 1995, p. 67-68.

¹⁶⁸ Cf. FREIRE, André – *Pós-materialismo e comportamentos políticos: o caso português em perspectiva comparativa* in Vala, Jorge; Cabral, Manuel Villaverde; Ramos, Alice (org) – *Valores sociais: mudanças e contrastes em Portugal e na Europa*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2003, p. 333.

conta que o associativismo jovem em Portugal apresenta uma dinâmica específica que acontece não só nas associações abertas à população em geral como em organizações exclusivas – associações de estudantes, associações juvenis, o que vem a alterar a primeira afirmação exposta.

Nesta perspectiva inserimos um estudo centrado nas atitudes sociais dos jovens europeus em comparação com os jovens portugueses¹⁶⁹, incluindo alguns dados mais pertinentes sobre participação associativa e voluntariado jovem na Europa e em Portugal. Partimos daqui para uma caracterização social dos jovens com participação associativa e as motivações para a participação e voluntariado.

Este estudo em questão permitiu realçar a posição relativa de Portugal face à média europeia, sendo que, no caso da população em geral, a taxa de mobilização associativa portuguesa era pouco mais de metade da taxa média europeia¹⁷⁰.

No caso dos jovens, a taxa de mobilização associativa portuguesa era pouco menos de dois terços da europeia¹⁷¹.

Considerando agora as diferenças entre a população total e os jovens constata-se neste estudo o seguinte: nos países com taxas de mobilização associativa mais elevadas, os jovens tendem a registar valores inferiores aos da população total (com a excepção da Bélgica e Irlanda); nos países do sul os jovens tendem a revelar taxas de mobilização associativa sensivelmente superiores às da população total. Tal poderá indiciar uma ligeira tendência para uma futura homogeneização dos padrões associativos na Europa.¹⁷²

¹⁶⁹ DELICADO, Ana – “*Associativismo, Voluntariado e Cidadania: os jovens em Portugal e na Europa*”. Comunicação efectuada num colóquio internacional subordinado ao tema: *Movimento Estudantil: Dilemas e Perspectivas*. Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, 2006.

Os dados apresentados baseiam-se em dois estudos: o projecto “*Caracterização do voluntariado em Portugal*”, realizado em 2001 no ICS-UL, com o apoio da Comissão Nacional para o Ano Internacional do Voluntariado (com a coordenação científica de Ana Nunes de Almeida e João Ferrão); e o Inquérito Social Europeu (European Social Survey - ESS) de 2002, um projecto internacional, por iniciativa da European Science Foundation e com o apoio da Comissão Europeia (cuja execução nacional é assegurada por um consórcio entre o Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa e o ISCTE, coordenado por Jorge Vala in <http://www.europeansocialsurvey.org/> [08.08.2007]

¹⁷⁰ Enquanto que a taxa média europeia de mobilização associativa corresponde a 72,8%, em Portugal esta cifra-se apenas em 38,3%. Neste estudo considera-se que a Europa se encontra dividida em 3 grandes blocos: a Europa do Norte (Escandinávia e Holanda), com taxas de mobilização associativa superiores a 85%; os países do centro da Europa ocidental (Alemanha, França, ilhas britânicas) com taxas de entre os 50% e os 85%; a Europa do Sul (incluindo Portugal), com taxas inferiores a 50%. Estas diferenças dever-se-ão a múltiplos factores: ao número e dinamismo de associações em cada país, à tradição política, à religião (países protestantes e católicos), à estrutura socioeconómica da população, aos níveis de escolaridade, etc.

¹⁷¹ A taxa média europeia de mobilização associativa jovem corresponde a 71,8% e em Portugal corresponde a 44,6%.

¹⁷² Pode-se referir, a título de exemplo, que a taxa de mobilização associativa na população total da Dinamarca é de 94,2% para 87,6% nos jovens; na Suécia é de 94,0% para 91,6% nos jovens (países da Europa do Norte). Em França a taxa de mobilização associativa na população total é de 63,2% para 66,5% nos jovens; em Itália é de 54,1% para 58,5% nos jovens (Europa do sul).

A taxa de mobilização em Portugal, aliás, para com os tipos de associações envolvidas, indicava que os clubes desportivos ou de actividades ao ar livre eram os que reuniam uma maior proporção de aderentes, tanto para os jovens como para a população total, seguindo-se as associações de cariz cultural e as organizações religiosas¹⁷³.

As diferenças mais acentuadas entre a mobilização associativa jovem e a do total da população vieram a registar-se nos sindicatos e associações profissionais (onde a adesão dos jovens é de facto muito minoritária) e nas associações desportivas, juvenis, científicas e ambientais (onde a participação jovem é quase o dobro da população total)¹⁷⁴. Estes dados provam, ademais, uma preferência translúcida dos jovens portugueses pelo que Meister intitulou de “associativismo de expressão”¹⁷⁵, cujas actividades e fins exprimem ou satisfazem os interesses dos membros.

Entrando novamente em comparações entre jovens portugueses e europeus, no que remete para a sua participação cívica ou mobilização associativa, verificou-se que o papel das associações ambientais, culturais e de consumidores em Portugal é menos preponderante que no espaço europeu, enquanto que a taxa de adesão juvenil portuguesa aos partidos políticos declarou-se, de certa forma, elevada (6,2%), o que poderá estar relacionado com a acção das juventudes partidárias e com o funcionamento dos partidos como mecanismos de mobilidade social.

Em Portugal, os jovens revelam taxas de adesão e participação nas actividades das associações superiores às taxas da população geral, mas no que respeita ao financiamento e ao trabalho voluntário as taxas juvenis são inferiores às da população total. O mesmo se afirma em relação à adesão como membros de uma associação para os clubes desportivos, associações juvenis e partidos políticos e ainda menos em relação aos sindicatos, organizações profissionais, religiosas e de consumidores.

¹⁷³ As taxas de mobilização associativa que obtêm maior percentagem são: clubes desportivos/actividades ao ar livre – 12,3% para o total da população e 22,8% para os jovens. Organizações religiosas - 11,8% para o total da população e 10,0% para os jovens.

¹⁷⁴ A taxa de mobilização associativa nos Sindicatos é de 6,4% na população total para 1,4% nos jovens. Nas Associações Profissionais é de 3,4% para a população total e de 1,7% para os jovens. Nas Associações Desportivas: 12,3% para o total da população e 22,8% para os jovens. Associações Científicas: 3,4% para o total da população e 5,2% para os jovens. Associações Ambientais: 3,0% para o total da população e 4,8% para os jovens.

¹⁷⁵ MEISTER, Albert - *Vers uns sociologie des associations*. Paris : Les éditions ouvrières, 1972, p. 16.

As diferenças etárias favoráveis aos jovens, quanto ao trabalho voluntário, são mais notórias nos partidos políticos, organizações ambientais e profissionais.

A pertença a associações não é, de forma alguma, a única dimensão da participação cívica passível de ser considerada. O envolvimento na vida em sociedade e na orientação das decisões políticas passa também pela participação eleitoral (voto em eleições e colaboração directa com partidos políticos) e por formas de acção extra-eleitorais: a assinatura de petições, a participação em manifestações e acções de protesto, as decisões de consumo.

As únicas categorias nas quais as taxas de participação dos jovens ultrapassam as da população total – em Portugal e na União Europeia – foram a assinatura de petições, a presença em manifestações e em acções de protesto ilegais e o uso de emblemas políticos, pelo que se detecta, conforme A. Freire¹⁷⁶, uma maior propensão dos jovens para formas de participação cívica não eleitorais menos institucionalizadas, ou mesmo não convencionais, o que vem ao encontro do que aqui foi dito acerca da sobreposição destes movimentos alternativos para com os movimentos mais convencionais na parcela jovem da população portuguesa.

Tal como na mobilização associativa, os jovens portugueses revelaram taxas de participação cívica mais elevadas que a população total na maioria das formas de acção, com a excepção do voto (52,5% dos jovens referem que votaram para 72,4% do total da população), do contacto com políticos e da doação de dinheiro a partidos e organizações políticas. Em comparação com os jovens europeus, as taxas de participação apresentaram-se sistematicamente mais baixas, com a excepção das variáveis trabalho para um partido político e contacto com um político¹⁷⁷.

A pertença a associações é, por norma, fortemente influenciada por uma bateria de indicadores como a classe social, o nível de escolaridade, a profissão, a etnicidade, a situação familiar, o local de residência, a mobilidade social e geográfica, a percepção do ambiente social, o modo de integração do indivíduo no seu contexto. Tal como refere Domingues:

¹⁷⁶ Cf. FREIRE, André – *Pós-materialismo e comportamentos políticos: o caso português em perspectiva comparativa* in Vala, Jorge; Cabral, Manuel Villaverde; Ramos, Alice (org) – *Valores sociais: mudanças e contrastes em Portugal e na Europa*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2003, p. 324-333.

¹⁷⁷ A taxa de participação para um partido político na União Europeia é de 3,8% e em Portugal é de 5,2%. No que se refere ao contacto com políticos, a taxa de participação é de 10,2% na União Europeia e de 11,9% em Portugal.

“A distância ao centro é, assim, uma distância sociológica a um centro, sendo este definido pela diversidade e pela densidade das relações sociais, pela intensidade da vida física, pelo acesso à informação, pela aglomeração de recursos culturais, políticos, económicos, etc.”¹⁷⁸.

Villaverde Cabral¹⁷⁹ considera, no entanto, que em Portugal, é como se todos os valores da cidadania democrática, desde o activismo político e a participação eleitoral até à obediência às leis, a ajuda às pessoas mais pobres e a formação de opinião própria, fossem de alguma forma equivalentes, isto é, como se esses valores não conhecessem qualquer distinção cognitiva e moral, nomeadamente a distinção entre a cidadania activa e a cidadania passiva.

As motivações dos jovens para a acção/participação associativa partem do altruísmo, da defesa de uma causa ou de interesses, pela satisfação pessoal, pelo desejo de intervenção social, pelo estabelecimento de redes de sociabilidade, pelo desenvolvimento de capacidades organizacionais e pela aquisição de poder e prestígio ou mesmo por vantagens materiais.

Por outro lado, já o voluntariado introduziu motivações diferentes¹⁸⁰, uma vez que o voluntariado implica uma maior entrega, apresentando benefícios menos evidentes ou menos materiais.

Em suma, o estudo apresentado veio constatar que em Portugal, por meio comparativo, as taxas de participação cívica em geral são baixas e que apenas tendem a elevar-se muito ligeiramente no que diz respeito aos jovens. As causas vão ser encontradas no foro histórico-social do país, dado algum tipo de persistência de certos efeitos secundários de um (outrora) regime ditatorial que não contribuiu, é certo, para o desenvolver de actividades associativas e participativas dos cidadãos, muito porque, consoante Maria Eduarda Gonçalves¹⁸¹, a deficitária tradição do aparelho político-institucional português

¹⁷⁸ DOMINGUES, Álvaro – *(Sub) úrbios e (sub) urbanos. O mal-estar da periferia ou a mistificação dos conceitos?* in III Congresso Português de Sociologia – Práticas e Processos de Mudança Social. Lisboa: Celta Editora, 2000, p. 3.

¹⁷⁹ Cf. CABRAL, Manuel Villaverde – *Efeitos de classe e efeitos societais: elites e operariado ante a cidadania política numa perspectiva comparada europeia* in VALA, Jorge; TORRES, Anália (org.) – *Contextos e atitudes sociais na Europa*. Lisboa: ICS, 2007, p. 49.

¹⁸⁰ Cf. ALMEIDA, Ana Nunes de, *et al* – *Caracterização do voluntariado em Portugal*. Lisboa: Comissão Nacional para o Ano Internacional do Voluntariado, 2002, p. 192-202.

¹⁸¹ Cf. GONÇALVES, Maria Eduarda – *Ciência, controvérsia, participação. Actas dos V Cursos Internacionais de Verão de Cascais*. Cascais: Câmara Municipal de Cascais, 1999, p. 160.

dificulta o diálogo aberto e a participação na tomada de decisões dos grupos de interesse e organizações não governamentais, restringindo-se quase a noção de democracia à participação eleitoral.

Encontram-se causas, também, numa estrutura social ainda marcada por baixos níveis médios de escolaridade e rendimento e por um mercado de trabalho pouco propício às actividades cívicas, com taxas elevadas de emprego feminino, pouco emprego a tempo parcial, precariedade e níveis salariais baixos que estimulam o pluri-emprego¹⁸². Uma outra causa será a de um sector associativo muito dependente do Estado, o qual assegura grande parte das funções de protecção social, pelo que é mais sustentado no trabalho profissional e remunerado do que no trabalho voluntário.

2.2 – ASSOCIATIVISMO ACADÉMICO

Dada a importância do papel da educação na escola, e subentenda-se aqui escola, como todo o sistema educativo, no qual a universidade se inclui, que é necessário verificar algumas das práticas desenvolvidas pelo sistema educativo actual na sua concepção do que é um cidadão.

Recordamos que só no início dos anos setenta foi empreendida uma reforma de ensino que procurou esbater a diferenciação social, apostando na escolaridade básica para todos através da introdução de uma única via de ensino (acabando com a separação precoce entre as vias liceal e técnica e unificando os primeiros nove anos de escolaridade num tronco curricular comum). Esta abertura foi extensiva a outros sectores do ensino e à revisão dos programas, mas logo que essas brechas eram aproveitadas para contestar o regime, este reagia com enorme rigidez (por exemplo, proibindo todas as manifestações públicas).

Os estudantes, sobretudo no ensino superior, eram dos mais activos e contestatários e muitos dos actuais dirigentes políticos portugueses descobriram aí o gosto pela participação política. Este é um dos momentos políticos iniciais do

¹⁸² “Ou seja, os maiores níveis de participação política estão geralmente associados a indivíduos de maior estatuto social e económico, em termos de níveis de instrução, rendimento, profissão, etc., mas também a maiores níveis de integração social (inserção em redes sociais, organizações, etc.) e política (interesse pela política, sentido de eficácia política, sentido do dever cívico, etc.)” in FREIRE, André (coord.); MATOS, Tiro (co-coord.); SOUSA, Vanessa Alcântara de – *Recrutamento Parlamentar: Os Deputados Portugueses da Constituinte à VIII Legislatura*. Lisboa: Ministério da Administração Interna, STAPE, 2001.

movimento estudantil nacional, estabelecendo uma ponte entre a política e o mundo universitário.

Mesmo sujeitos a uma doutrina constituída de certos valores de padrões rígidos e indiscutíveis, os jovens dessa época evidenciaram-se pelo seu papel de carácter contestatário, sobretudo os universitários. Mostravam que eram capazes de pensar por si próprios e de afirmar valores em contradição com os de uma instituição tão forte como a universidade. Por outro lado, a política educativa nem sempre tinha uma tradução coerente nas práticas correntes quotidianas do meio académico, o que implicava uma certa fragilidade do modelo educativo.

Apesar de, no ensino universitário, se terem registado algumas dificuldades relacionadas com tendências nacionalistas antigas de auto-fechamento perante a história e geografia mundial de um país que já pertencia à Comunidade Europeia, apesar de uma mentalidade em movimento ascensional foi sendo criado, gradualmente, um quadro de referência baseado no desenvolvimento de competências sociais, cognitivas e afectivas dos estudantes, que permitiu uma nova abordagem curricular no período político seguinte.

Desde a instauração do regime democrático que se consagrou o direito aos jovens, sobretudo os do Ensino Superior, de constituírem e gerirem uma Associação de Estudantes, donde obviamente decorre a possibilidade de se ser eleitor e eleito e de se conhecer activamente o significado de uma representação de natureza política.

De facto, a Associação de Estudantes, ainda que não seja a única forma de participação na universidade, é dos únicos espaços que é genuinamente gerido entre pares.

Foi em Coimbra, no ano de 1992, que se abriu um novo ciclo no associativismo académico em Portugal. Assim, com a eleição de uma lista independente, deu-se finalmente a expressão a uma concepção de associativismo académico que há muito vinha a ser reclamada por alguns estudantes. O modelo que até então vingava, e que tinha como tópico a lógica política/partidária que as diversas juventudes se encarregavam de transportar, enquanto direcções associativas, começava a revelar os seus primeiros sinais de falência. Assim sendo, foi perdendo progressivamente expressão toda e qualquer ligação que as juventudes partidárias mantinham de forma mais visível com as

diferentes associações, chegando a estender-se a quase todas as associações o modelo que então já vigorava nesta cidade universitária.

Com o reforçar das listas independentes e conseqüentemente com a perda por parte das juventudes partidárias da sua influência dentro do associativismo, nota-se que as próprias juventudes passaram por períodos de grande apatia e, até em alguns casos, de falência total ao nível da intervenção política/associativa. Porém, para manter essa independência denota-se como essencial uma lógica pluralista em que importa comportar estudantes de diferentes áreas políticas, sendo que na sua maioria se encontram desprovidos de qualquer vínculo partidário.

Independentemente da pressão exercida pelos partidos políticos sobre as suas juventudes, a realidade é que as associações de estudantes, no geral, não queriam as juventudes partidárias a ditarem os seus destinos.

Em pleno ano de 1997 poderia parecer, à primeira vista, completamente ilógico que se estivessem a debater precisamente os mesmos problemas que se debatiam no início da década; o que, de alguma forma, revela a lógica política a que tem andado distante toda a reforma do ensino em Portugal e mais concretamente a do Ensino Superior.

Hoje em dia¹⁸³, a luta do associativismo é uma luta pela dignificação, pela igualdade, pela qualidade do ensino, pela intervenção social activa dos jovens mas nunca esquecendo que é uma luta processualmente diferente visto nos encontrarmos numa democracia participada onde o direito à diferença e a contestação têm sido defendidas com uma postura construtiva mas é algo que já existe, o que na década de 60/70 era ainda algo pelo qual se batiam.

As Associações de Estudantes do sector público, nomeadamente as do Ensino Superior Universitário Público, assumiram tradicionalmente a dianteira no dinamismo e na postura reivindicativa ao longo da década de 90, sobretudo nas universidades mais antigas.

A enorme movimentação social no Portugal desta década, condicionada pela crise económica, marca profundamente esta geração estudantil que se envolve no Associativismo. O efeito imediato foi a introdução de uma nota de maior

¹⁸³ Cf. SILVA, António – Associação Académica da Universidade de Coimbra. *Diferencial*: Jornal dos Estudantes do Instituto Superior Técnico, nº 21 – Junho de 1997 in http://209.85.135.104/search?q=cache:yQvk8XE4SlgJ:diferencial.ist.utl.pt/edicao/21/coimbra.htm+educa%C3%A7%C3%A3o+e+associativismo&hl=pt-PT&ct=clnk&cd=40&gl=pt&lr=lang_pt [24.05.2007]

independência e variedade na direcção deste movimento social e de maior controlo e fiscalização estudantil sobre os eleitos.

No entanto, Elísio Estanque refere que:

“Nas últimas décadas, o sistema de ensino superior democratizou-se, permitindo a entrada de estudantes oriundos das classes trabalhadoras em proporções muito superiores. A par disto, também o espectro do desemprego e a precariedade de emprego dos recém-licenciados aumentaram, o que faz incidir sobre os estudantes (sobretudo os filhos da classe trabalhadora) uma enorme pressão para que concluam o curso em devido tempo. [...] Ao procurarem não defraudar as expectativas da família, os estudantes são levados a uma atitude predominantemente "instrumental" perante a aprendizagem, ou seja, o que se quer é fazer a cadeira e o curso, e não tanto compreender e discutir os seus conteúdos. Isto funciona como um poderoso desincentivo à participação cívica”¹⁸⁴

Uma outra nota interessante é o facto desta geração corresponder, grosso modo, aos filhos da geração que fez e viveu o 25 de Abril. Não são raros os casos de dirigentes associativos deste período cujos pais têm histórias de envolvimento nos mais diversos processos durante o período revolucionário. Este facto pode ajudar a esclarecer a capacidade e a formação políticas de uma parte importante dos dirigentes estudantis deste período, que ajudaram a definir os objectivos e propostas para o Ensino Superior que estão ainda em vigor.

A crise demográfica leva à entrada no sistema público das médias mais baixas; ao mesmo tempo, a massificação da formação superior e o aumento do desemprego entre os licenciados afastam a ideia de um curso como um passaporte para um emprego seguro, levando esta geração a afastar-se do associativismo e a procurar entrar no mercado de trabalho o mais cedo possível. Para este facto contribuiu, também, a introdução de propinas que, aliás, levou ao afastamento de trabalhadores-estudantes e à emergência de um grupo de estudantes-trabalhadores cada vez maior – gente em idade de estudar que trabalha desde o início/meados do curso para pagar despesas escolares. Para além disso, agora que a conclusão do curso não significa entrada imediata e bem sucedida no mercado de trabalho, gera-se uma ambição crescente de conseguir uma autonomização dos pais mais cedo, ainda durante o curso.

¹⁸⁴ ESTANQUE, Elísio – *Porquê o défice de participação dos estudantes?* Publicado no Jornal A Cabra em 3 de Dezembro de 2002 in <http://www.ces.fe.uc.pt/opinião/ee/004.php> [26.05.2007]

A consequência desta situação foi a introdução das assimetrias identificadas no sector privado, entre os estudantes do sector público, a destruição do antigo nível de envolvimento estudantil no movimento associativo, um adormecimento das Associações de Estudantes e uma libertação dos dirigentes estudantis do controlo e fiscalização estudantil.

No que diz respeito à organização e actuação, pode-se dizer que o movimento associativo estudantil está preso a esquemas de funcionamento anacrónicos e ultrapassados: um sinal claro é o poder das direcções das associações de estudantes. A ausência de estruturas de contra-poder eficaz e fiscalizador e uma confusão deliberada entre associação e órgão de direcção conduzem a um centralismo exacerbado, à dependência directa da direcção por parte dos poucos núcleos que se vão formando e são causa e consequência da inexistência da rotação do poder entre grupos experimentados nas estruturas associativas.

Perante tais factos, torna-se premente criar um novo modelo de associativismo transformando em secções e núcleos autónomos diversas áreas de trabalho que nenhuma direcção tenha vontade ou capacidade de cobrir. Para que isso aconteça, torna-se essencial ultrapassar uma confusão sistemática entre trabalho e poder e atrair para o associativismo pessoas cuja ambição seja trabalhar em áreas que lhes possam dar prazer e formação pessoal e profissional. Mas esta estratégia só quebraria os efeitos das assimetrias sociais descritas anteriormente se fosse acompanhada da devida equiparação ao estatuto de dirigentes associativos, do reconhecimento curricular do trabalho efectuado e da definição de um quadro legislativo e financeiro de retribuição dos estudantes com funções de direcção das mais variadas áreas.

Quem chega a uma direcção da AE aprende sempre tudo de novo, mesmo que os seus predecessores mais imediatos tenham cometido os mesmos erros. Acompanhada de frequentes problemas na gestão financeira (também por deliberadas recusas de criação de um aparelho técnico e especializado que auxilie a tomada de decisões), é a gestão política de uma AE a que evidencia mais claramente a incapacidade de quem a dirige e explica porque é que, a um ritmo de rotação das direcções de um ou dois anos, o associativismo estudantil vai acabar por perecer, a menos que sejam criados factores de compensação.

Artur Patuleia, representante dos estudantes no Conselho de Avaliação da Fundação das Universidades Portuguesas refere, a propósito das questões do associativismo académico:

“Enquanto estive ligado à Associação de Alunos da Universidade da Beira Interior senti, de facto, alguma dificuldade em chegar aos alunos. A questão da mobilização tem-se mostrado extremamente complicada. Admito que há, realmente, um certo afastamento dos estudantes em relação a questões como a política social, a pedagogia e a política educativa. Não sei se a mensagem não passará ou se, por outro lado, esta situação terá a ver com a preocupação cada vez maior, por parte dos estudantes, de acabar rapidamente os seus cursos. Afinal, o Ensino Superior é cada vez mais dispendioso.”¹⁸⁵

A propósito, ainda, deste desinteresse e apatia relativamente ao associativismo estudantil, um estudo elaborado pelo Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, refere que “ (...) a maioria dos jovens está descontente com a política e o funcionamento da democracia portuguesa.”¹⁸⁶. O documento, da autoria dos investigadores Pedro Ferreira e Pedro Silva sublinha a presença de convicções democráticas bastante generalizadas na população, a par de um sentimento maioritário de descontentamento relativamente ao modo como a democracia funciona na sociedade portuguesa. Para os autores, este desagrado resulta da incapacidade da sociedade “em satisfazer as expectativas sociais e económicas dos jovens, mas também de uma certa degradação das instituições democráticas, que têm revelado alguma dificuldade em darem de si mesmas uma imagem mais transparente e credível”¹⁸⁷.

Os estudantes têm vindo a consolidar um corpo de reflexões e propostas acerca do Ensino Superior. O aprofundamento do património ideológico estudantil herdado do início da década de 90 tem permitido ir respondendo com consistência e qualidade a muitos dos problemas colocados.

A prioridade do movimento associativo estudantil tem sido a de conseguir reagir acertadamente às mais recentes movimentações ministeriais, a definição

¹⁸⁵ PATULEIA, Artur – *A falta de abertura de Portugal à participação estrangeira tem de ser invertida*. Urbi et orbi: jornal on line da ubi, Covilhã. Edição nº272/19 a 25 de Abril de 2005 in http://www.urbi.ubi.pt/050419/edicao/272entrartur_patuleia.htm [08.08.2007]

¹⁸⁶ FERREIRA, Pedro; SILVA, Pedro – Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa in Secretaria do Estado da Juventude e do Desporto http://64.233.183.104/search?q=cache:ucrMqhVWU7YJ:www.sejd.gov.pt/index.html%3Fpg%3Dmedia%26id%3D1233+dia+nacional+do+associativismo+juvenil&hl=pt-BR&ct=clnk&cd=2&lr=lang_pt [08.08.2007]

¹⁸⁷ Idem.

de propostas e conteúdos programáticos, especialmente em torno dos assuntos mais prementes: alteração das regras do financiamento público; criação de competição entre escolas públicas em regime de mercado (pelos cursos/produto cobram-se propinas/preço diferenciadas conforme a qualidade/custos e tendo em conta o *numerus clausus*/procura); aplicação de prescrições sem qualquer identificação e combate prévios às causas do insucesso escolar; destruição do modelo de gestão democrático e afastamento dos estudantes dos órgãos de gestão.

A grande batalha do presente reside fundamentalmente na defesa da autonomia do sector público e da manutenção de um sistema democrático de governo das instituições.

A construção de uma cidadania activa passa pela organização dos jovens em assumirem a sua participação, a vários níveis, na consolidação e empreendimento de ideias e projectos. Por outro lado, as instituições de ensino superior são as que maior impacto favorece na educação e participação cívica dos jovens, em geral. Assim, o fomento ao associativismo estudantil constitui uma das formas de aprendizagem da participação cívica e democrática. O associativismo representa, pois, um pilar fundamental para o aprofundamento da democracia, não só pela partilha de valores, como pelas características positivas do saber-fazer, do espírito crítico e da capacidade de comunicação adquirida.

Pedro Dias refere, a este propósito, que o associativismo académico é uma das vias com que conta a sociedade para a sua transformação e melhoria:

*“As vivências e os valores que se transmitem, como a solidariedade, a justiça, a fraternidade, a responsabilidade, a educação para a paz e a conservação do meio ambiente, a formação de um espírito crítico, etc., ou ainda como espaço onde os jovens podem exercer uma cidadania activa, participando em espaços onde podem fortalecer o seu desenvolvimento pessoal, partilhar experiências, responsabilidades e desafios, conviver e criar em conjunto com outros, participar de forma activa na sociedade e contribuir para a melhoria desta ou ainda, desenvolver uma experiência de participação democrática, fazem com que seja um parceiro essencial no processo educativo e um agente no desenvolvimento das comunidades. E como tal deve ser reconhecido e valorizado.”*¹⁸⁸

¹⁸⁸ DIAS, Pedro in Conselho Nacional de Educação (org.) – Seminário *Educação e Associativismo – para além da escola*....Lisboa: Editorial do Ministério da Educação, 1999, p.76.

Em sentido semelhante refere Joaquim Coimbra:

*“As associações de estudantes e as associações juvenis parecem ser o espaço de eleição, não apenas para o desenvolvimento e para a aquisição de competências, de aprendizagens pessoais em todas as suas dimensões, mas também para o desenvolvimento de projectos colectivos, de projectos que envolvem não apenas um indivíduo mas um grupo deles que se associam. (...)”*¹⁸⁹

A cidadania activa está ligada, sem dúvida, à cultura, à afirmação de minorias, à coesão social, à valorização de cada uma das pessoas e à sua afirmação; fala-se muito de educação não formal, isto é, fora da escola e na certificação dos saberes e das aprendizagens que se fazem no terreno, que se aprendem fazendo, se aprendem vendo fazer e participando. É um apelo ao cidadão integrado em organizações e associações, através das quais dão resposta aos problemas, de onde o associativismo é uma das formas de organização dos cidadãos jovens.

O associativismo ajuda à construção da identidade. É um lugar de reflexão e de cidadania. É um lugar onde se desenvolve a capacidade de reflexão e de análise. É um lugar onde se promove a responsabilidade social dado que são espaços de participação responsável; estas servem, precisamente, para organizar, também, a participação dos jovens na decisão e na construção da sociedade do futuro.

No entanto, associativismo juvenil e estudantil representa duas realidades bem distintas. Embora estas assentem num conjunto de características semelhantes, por se basearem ambas numa perspectiva voluntária de intervenção cívica e social, pouco mais as une e muito mais as afasta, colocando-as em âmbitos de actuação diferentes.

A intervenção política que caracteriza as associações de estudantes e que deve representar a sua matriz essencial de actuação é claramente divergente da actuação nas áreas lúdicas, recreativas, desportivas e culturais das associações juvenis. Por tal, referiremos adiante os traços que as distinguem e aqueles que em certa medida as aproximam.

¹⁸⁹ COIMBRA, Joaquim in Conselho Nacional de Educação (org.) – Seminário *Educação e Associativismo – para além da escola*....Lisboa: Editorial do Ministério da Educação, 1999, p.39.

As associações de estudantes surgiram com um propósito de intervenção e acção política que ao longo do tempo se amenizaram mas que ainda assim se mantêm perfeitamente viva e presente. Facto é que esta vertente nunca foi assumida pelas demais associações juvenis que dedicam a sua esfera de acção a outros âmbitos. Assim, temos de reconhecer que as AAE¹⁹⁰ (associações académicas de estudantes) se situam numa esfera de intervenção mais politizada. A recusa desta realidade com alicerces político-ideológicos será fazê-las enredar por um caminho de gradual abandono da intervenção política.

Acima do mais, as associações académicas de estudantes, no panorama do associativismo, são *“um espaço privilegiado de entrega, voluntariado e solidariedade [...] o associativismo jovem, e mais concretamente, o associativismo estudantil, pelas suas características específicas, assume um papel particular na dinamização, consciencialização e defesa dos direitos dos estudantes e do Ensino Superior Público”*¹⁹¹, bem como no Ensino Superior Privado e Cooperativo. Por tal, cabe-lhes ainda direitos específicos, como o de participar na definição e planeamento do sistema educativo, serem consultadas sobre as principais deliberações dos órgãos de gestão das universidades ou ter uma palavra a dizer sobre a política de Acção Social Escolar, entre outras funções.

As funções de socialização incluem, por sua vez, o desenvolvimento do sentimento de pertença à Universidade e à construção de uma identidade colectiva entre estudantes, contribuindo e intervindo para um ensino de qualidade.

Desta forma, procura-se promover uma instância de formação/construção de identidade universitária, voltada ao desenvolvimento humano pleno e, portanto, cidadão; favorecer a criação de vínculos mais estreitos entre os caloiros, através de condições propícias para uma relação mais afectiva entre os mesmos; e minimizar o sentimento de insegurança em relação às novas situações de vida ocasionadas pelas transformações actuais no mercado de trabalho.

¹⁹⁰ À parte da sua importância histórico-política, as Associações de Estudantes desenvolvem actividades de apoio aos alunos, de carácter pedagógico, científico e cultural, e a elas assistem os direitos consagrados na Lei n.º 33/87, de 11 de Julho. As AAE podem, por sua vez, reunir-se ou filiar-se em federações locais, regionais, nacionais, internacionais ou sectoriais. Para o desenvolvimento das suas actividades, as AE têm à sua disposição apoios técnicos, materiais e financeiros concedidos pelo Estado, no âmbito dos Decretos-Lei n.º 91 A/88, de 16 de Março, e n.º 54/96, de 22 Maio.

¹⁹¹ UNIVERSIDADE DE AVEIRO, Associação de Estudantes – *Avaliação, Revisão e Consolidação da Legislação do Ensino Superior*. Lisboa: MCES, 2003, p. 79 in http://www.esac.pt/bolonha/doc_nac/cbs/204/204_8.pdf [08.08.2007]

As Associações de Estudantes são, portanto, espaços vitais para a política educativa, onde os estudantes participam activamente levando até ao Ministério da Educação os seus anseios, desejos e os seus contributos. A educação deve ser construída por todos os agentes educativos. Pode-se dizer que as AAE são uma escola da democracia, uma verdadeira escola da participação política. Não devemos confundir política e partidos. Todas as associações e organizações desenvolvem política nos campos específicos e consoante os fins para que estão confinadas. Assim, as AAE desenvolvem política para uma educação dignificante em Portugal. Constroem com os seus estudantes capacidades adaptativas de resposta às necessidades de outros estudantes.

Na perspectiva das associações académicas de estudantes, convém destacar o sentido necessário de pluralidade, de negociação de interesses, o modo de conceber a relação entre o “eu” e os “outros”. Para isso, tem de haver canais (canais de informação e de conseqüente integração), tem de ter as mais variadas formas de passar a informação. A associação académica deve, assim, reflectir profundamente essa pluralidade, genuinamente, que não por mera tática nem por inevitabilidade.

A natureza humana leva a que cada um de nós tenha mil interesses diferentes. A grande diferença em relação ao início deste século, até vinte ou trinta anos atrás, é que noutros tempos as relações humanas e as pessoas eram classificadas em grupos relativamente pequenos que se confrontavam – eram as questões de classe e de corporativismo, eram as questões de interesse e sensibilidade que isolavam um indivíduo dentro de um determinado grupo.

Hoje em dia, cada um de nós tem a sensação de que participa em várias redes, ou seja, partiu-se de uma ideia de massa ao lado de massa, com ambas fechadas e indiferentes, para uma ideia de que cada um de nós participa em várias redes que nos ligam a vários pólos de interesse e que nos levam a contactar vários tipos de personalidades e várias expressões, inclusivamente da experiência humana.

As Associações de Estudantes devem estar no centro dessa concepção, como as juventudes partidárias também devem assumir essa concepção. Por conseguinte, há que tentar interiorizar estas práticas sociais avulsas e a participação social não convencional em rede, não através da sua institucionalização, mas entendendo que as formas de participação actualmente

são muitas, com diversas linguagens, e que podem coexistir distintamente no espaço universitário, em parceria com as associações académicas, através de um circuito informativo aberto, também ele em rede.

Desta forma, acreditamos que não exista um movimento estudantil unitário, mas movimentos estudantis que se interrelacionam e se inter cruzam.

Nesta pluralidade existente, o movimento agrega um número infinito de grupos no seu interior, desde aqueles que se manifestam através de tendências orgânicas – geralmente ligados a um partido – até aqueles que expressam interesses temáticos e mais localizados. Existem, ainda, aqueles que apesar de terem uma organização de grupo, não possuem vínculos partidários.

O movimento estudantil universitário, nos últimos anos, absorveu várias das tendências e temáticas dos novos movimentos sociais. Além do aparecimento das diversas expressões estudantis, surgem também de maneira expressiva temas mais amplos como a discussão da cultura, do meio ambiente, da paz, dos movimentos de minoria, entre outros.

Face a este novo panorama, urge o contacto directo e mais informal dos dirigentes das associações com os estudantes, bem como os espaços culturais que facilitam um maior entrosamento entre os mesmos, destacam a concepção assumida que rompe com a dicotomia entre a ética da militância e a subjectividade dos militantes, muito presente no formato de organização académica tradicional.

Existe, hoje, uma dinâmica própria e diferenciada do movimento estudantil tradicional, uma outra lógica de participação, que facilita a maior comunicação entre as entidades e os estudantes, sensibilizando-os para as lutas sociais. Esta é, sobretudo, uma forma de "combater" a formação de práticas individualistas entre os estudantes, intentando a construção de novos espaços de participação no movimento estudantil, rearticulando-o e agregando estudantes que, de outra forma, não se organizariam.

O movimento académico estudantil ao expressar-se por outras vias, que não somente a tradicional, passa por um processo de ampliação de sua identidade. A fragmentação e dispersão acentuadas, características dos anos 90, traduzem-se na identidade do movimento estudantil e as suas acções pulverizam-se. A ideia de um movimento único continua enquanto organização, mas as frentes ampliam-se enquanto possibilidades de actuação.

É importante ressaltar que a emergência destas temáticas no interior do movimento estudantil não se faz sem antagonismos e conflitos. Porém, mais que antagónicas, essas novas práticas são complementares aos formatos de participação já existentes e oferecem a uma boa parcela de jovens estudantes um importante espaço de socialização política. O surgimento de novas formas de acção e expressão não significa que as práticas anteriores tenham sido excluídas do campo da militância estudantil.

As universidades servem como os principais centros de intercâmbio intelectual, político e cultural, constituindo uma concentração intensa de círculos de reconhecimento por parte dos estudantes: *“Quase toda a vida cultural e comportamental juvenil, mesmo quando não consubstanciada no movimento estudantil, é constituída e expressa-se no espaço universitário: são culturas e estilos de vida identificados aos meios universitários, vividos por universitários”*¹⁹².

2.2.1 – Participação Política nas Associações Académicas

A correlação entre associativismo e participação (social e política) é explicada por diversos factores. O movimento associativo académico, composto por uma pluralidade de agentes, formalmente organizados, actua como um espaço de socialização política dos indivíduos, que através da sua participação vão incorporando novas práticas e representações. É nestes espaços que os indivíduos realizam a experiência objectiva de se organizarem e actuarem colectivamente, num processo de aprendizagem que, além de construir as “habilidades” necessárias ao agir colectivo (a percepção sensorial-cognitiva do que implica a entrega ao social e ao político), possibilita desconstruir determinados elementos de um *habitus* produzido por uma trajectória na qual historicamente predominaram factores voltados à individualização, à subordinação, à desmobilização, à geração de oportunismo e cepticismo.

Através da integração ou da inscrição no movimento associativo académico, os diversos agentes encontram a possibilidade de constituírem processos de identificação colectiva, através do qual são estabelecidos referenciais simbólicos

¹⁹² ABRAMO, Helena Wendel – *Grupos juvenis dos anos 80 em São Paulo: um estilo de actuação social*. Departamento de Sociologia: Universidade de São Paulo, 1992, p. 85.

colectivamente compartilhados sobre a natureza dos agentes, da realidade, dos objectivos da acção colectiva, da forma como deve desenvolver-se a acção, dos obstáculos e/ou oponentes a serem enfrentados. Tal constituição de identificações colectivas é fundamental no sentido da construção de acções como um processo de participação continuado, que dependem não de uma mera justaposição de individualidades mas da constituição de uma colectividade, cuja identidade é gerada, incorporada e mantida pelos membros que em conjunto se desenvolvem civicamente.

Neste tipo de colectividade produz-se a responsabilidade colectiva, o sentido de que a acção de cada um é significativa para a realização do resultado comum, que a eficácia da acção repousa no compromisso e no empenho de todos.

Com efeito, no espaço académico, à luz do que se passa no terreno da participação em sociedade, evidenciam-se processos dependentes de participação, na medida em que uma grande parcela dos estudantes é simplesmente informada das decisões e não enceta estratégias de concertação com as associações académicas e aqueles que internamente mais se aproximam do círculo mais restrito de poder (político).

Esta distância ao poder encontra alguns factores explicativos de longo alcance, que se espraiam no tempo e no espaço societal.

O padrão de relacionamento clientelista e a concepção pejorativa da política¹⁹³, fruto de uma experiência fundada numa longa trajectória sócio-histórica, constituem um *habitus* que se contrapõe de forma vigorosa aos discursos e práticas de organização, mobilização e participação política. A população em geral aprendeu, através da sua experiência (de distância ao poder que apenas foi aumentando pela apatia), que a “política” é algo negativo e a partir daí, produziu uma representação e uma forma de relacionar-se com a “política” que traduz, na prática quotidiana, essa visão negativa¹⁹⁴. Ademais, esse

¹⁹³ Boaventura de Sousa Santos chama-lhe “*carnavalização da política*” porque o mimetismo das elites cria assim um mundo à parte muito distanciado das práticas sociais e das condições económicas quotidianas. SANTOS, Boaventura de Sousa – *Pela Mão de Alice. O Social e o Político na Pós-Modernidade*. Porto: Afrontamento, 1994.

¹⁹⁴ Este efeito encontra algumas das suas razões numa partidarização da vida política portuguesa, o que constitui um forte obstáculo ao surgimento de organizações autónomas de mulheres, por exemplo. As tentativas incipientes que se fazem nesse sentido deparam-se em regra com uma barreira opaca de interesses mobilizados para a luta política, conduzida pelos partidos, que acaba por ocupar praticamente todo o espaço público, concentrando sobre si a opinião pública e denotando forte propensão para a regulação total da participação democrática. As repercussões desta sobreocupação partidária do espaço público democrático são particularmente graves num país como Portugal.

testemunho foi passado de geração em geração nos últimos 20 anos. É, pois, uma semente hereditária que os próprios estudantes universitários transportam.

A força do descrédito e do cepticismo em relação à participação política¹⁹⁵, particularmente entre os grupos de estudantes cuja caracterização sócio-demográfica traduz-se num baixo nível de capital social e cultural, constitui um poderoso obstáculo às propostas de organização e de mobilização, principalmente quando estas propostas não contam com o suporte de um referencial concreto. Neste caso, o discurso participacionista confronta-se com uma experiência objectiva que a ele se opõe, ampliando as possibilidades de rejeição e inviabilização dos esforços de adesão à acção colectiva.

A entrada no ensino superior é, para muitos jovens, uma ruptura clara com as rotinas e com as representações sociais dominantes que os estudantes transportaram do ensino secundário. Para outros, é apenas um prolongamento das suas já existentes formas participativas¹⁹⁶. Sobretudo no Ensino Secundário, mas também no Ensino Superior, impera uma representação acerca do conhecimento da Universidade como espaço por excelência onde se concebe e divulga o conhecimento. Esta representação produz uma aura acerca da Universidade que faz com que as expectativas sejam elevadas e é esse endeusamento e sacralização do mundo académico que acaba por gerar, ele próprio, fortes bloqueios e frustrações significativas nos estudantes. O efeito de choque é uma realidade objectiva que poderá induzir afastamento.

Outra realidade que tende a afastar os jovens do movimento associativo académico acaba por centrar-se na questão da dependência económica e emocional em relação à família cada vez mais visível. Este facto insere-se no contexto da crescente regionalização das Universidades o que tende a aproximar os estudantes de suas casas de origem, resultando num tempo limitado (ou mesmo inexistente) de entrega à participação nas suas mais variadas formas. O mesmo será dizer que a cultura académica e a cultura do estudo são esvaziadas

¹⁹⁵ “Com efeito, o processo de socialização política está genericamente pré-condicionado pelo valor que os inquiridos atribuem à sua própria opinião. Assim, quem revela uma alta propensão para a acção colectiva coincide com quem considera a sua opinião importante; inversamente, quem revela propensão nula para se associar, considera que a sua opinião pouco ou nada conta” in CABRAL, Manuel Villaverde – *O Exercício da Cidadania Política em perspectiva histórica (Portugal e Brasil)*. Revista Brasileira De Ciências Sociais – Vol. 18, Nº. 51, 1997, p.36.

¹⁹⁶ No que respeita à participação dos alunos na vida académica nota-se uma maior predisposição para a participação entre aqueles que, no Ensino Secundário, têm experiências passadas de envolvimento em actividades extracurriculares. A participação excessiva neste tipo de actividades comporta benefícios nítidos no que respeita ao relacionamento com os professores, garante níveis mais elevados de bem-estar físico e psicológico e tem implicações visíveis no que respeita às competências cognitivas, já que esses alunos têm mais autoconfiança.

por essas dependências. Quanto mais os estudantes são oriundos de classes médias e baixas, mais elevada é essa dependência emocional e económica. Isto explica, em suma, a escassa participação dos estudantes na vida académica e nas actividades extracurriculares que, curiosamente, é inferior à percentagem dos estudantes que manifestaram ter participado em actividades dessa natureza aquando da sua passagem pelo secundário.

Experiências como a do Gabinete de Apoio ao Aluno, a título de exemplo, mostram que a Universidade tem de adquirir condições para prestar apoios necessários a uma formação atractiva e de qualidade. Não deixa de ser sintomático que este gabinete tenha vindo a acentuar a sua função de “agência de emprego” para estudantes universitários que procuram *part-times* em cada vez maior número. Não deixa de ser igualmente sintomático que nas actividades extracurriculares que organiza, as mais solicitadas pelos alunos continuem a ser aquelas que, desde cedo, no Ensino Secundário, mais são reivindicadas: formação sobre actividades reprodutivas e contraceptivas e sobre consumo de drogas¹⁹⁷.

Paulo Conde refere-nos:

*“Se queremos um associativismo estudantil actual este tem que perceber que nos dias que correm o que os estudantes dele esperam não é que os defenda ou que os represente - isso é já um dado adquirido - o que estes lhe exigem é que lhes crie oportunidades - académicas e mais tarde profissionais - que promova e impulsione processos que os tornem mais competitivos no mercado.”*¹⁹⁸ E continua referindo: *“Numa década de profundas e radicais mudanças como aquela por que passamos, se nada for feito no associativismo estudantil, continuaremos a ver RGA's, Manifestações e Foruns vazios, e cada vez mais agrupamentos estudantis, não a lutar por causas e por um novo ensino mas pela sua própria sobrevivência.”*¹⁹⁹

Em suporte conclusivo, pode-se referir a distância ao poder (o alheamento face à política) redundando numa distância ao movimento associativo académico por parte de um grande grupo de jovens, dados os seus traços idiossincráticos face

¹⁹⁷ <http://juventude.gov.pt/Portal/Associativismo> [08.08.2007]

¹⁹⁸ CONDE, Paulo – Agrupamentos Estudantis. Jornal Diferencial nº 21, Junho de 1997 in <http://diferencial.ist.utl.pt/edicao/21/agrupamentos.htm> [29.05.2007]

¹⁹⁹ Idem.

ao movimento associativo além-muros universitários. Assim, uma maioria de estudantes permanece com um *deficit* de integração identitária face ao movimento académico instituído. Este *deficit* de coesão social face à participação política, geralmente, conjuga-se com fenómenos de segregação sócio-espacial e cultural. Estes fenómenos encontram o seu fundamento não só em desigualdades económicas, mas numa complexidade histórico-social de atitudes, percepções, expectativas, preconceitos e representações sociais acerca da distribuição de poder, que enformam, solidificam, especializam e diferenciam o desempenho social dos diversos agentes e grupos sociais.

Contudo, será de relembrar que a principal missão do ensino universitário consiste na transmissão do conhecimento e da cultura, da qual faz parte a sensibilização para a participação. Apesar de ter como elemento central a preparação do indivíduo para o futuro, providenciando-lhe e actualizando os conhecimentos técnicos para a execução de uma certa profissão, ela tem, através dos seus agentes, que se movem nos círculos associativos, a responsabilidade social de garantir a um todo de estudantes um diploma para a cidadania, para a criatividade (através do desenvolvimento da formação cultural²⁰⁰, socialização política, criação de hábitos saudáveis de ocupação criativa e formativa do tempo livre), trabalhando o colectivo, desenhando o participativo e moldando o espírito para a emancipação enquanto cidadãos, porque *“Os recursos distribuídos de forma mais desigual na sociedade portuguesa contemporânea não são os bens económicos, mas sim o poder social e político”*²⁰¹.

²⁰⁰ A cultura aparece não mais com o objectivo puro e simples de consciencialização dos estudantes, ou seja, como um instrumento pedagógico de formação política. A cultura servirá, sim, como meio de transformação das consciências.

²⁰¹ CABRAL, Manuel Villaverde – *Cidadania política e equidade social em Portugal*. Oeiras: Celta, 1997, p. 45.

3 – A PARTICIPAÇÃO DOS ESTUDANTES NO GOVERNO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

Participação é uma das palavras-chave depois de Abril de 1974. Esta, que até esta data surgia de uma forma espontânea, passou a constituir uma *participação [sucessivamente mais] organizada*, já que, além de constituir um princípio democrático consagrado na Constituição surge também consagrada na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86):

"O sistema educativo organiza-se de forma a: (...) Contribuir para desenvolver o espírito e a prática democráticos, através da adopção de estruturas e processos participativos na definição da política educativa, na administração e gestão do sistema escolar e na experiência pedagógica quotidiana, em que se integram todos os intervenientes no processo educativo, em especial os alunos, os docentes e as famílias." (artigo 3.º, 1º)

A participação na vida educativa além de organizada, passa assim, a ser uma *participação consagrada* – quer na Constituição da República quer na LBSE – e uma *participação decretada* pois que está instituída e formalmente regulamentada em todos os sectores do ensino. A participação não se circunscreve à intervenção nos órgãos de governo; refere-se a todas as facetas e âmbitos da vida académica. A participação deve inspirar as concepções, atitudes e estruturas da instituição educativa, não se referindo, apenas, aos aspectos formais. Pode-se participar na direcção e na gestão das instituições de ensino, no processo de aprendizagem e na dimensão comunitária que incumbe à instituição educativa.

A principal missão do ensino universitário consiste na transmissão do conhecimento e da cultura, com um sentido acrescido de responsabilização social. A universidade prepara o indivíduo para o futuro providenciando-lhe os saberes fundamentais para a execução de uma profissão específica. Porém, a universidade é bem mais do que isso. É um espaço de educação para a cidadania e de instauração de um espírito crítico indispensável para um debate responsável de ideias.

Porquanto, o Ensino Superior desenvolve uma importante missão na sociedade portuguesa. A sua função não se esgota numa mera etapa avançada de formação. Compreende o ensino, a formação cultural, a investigação e a participação fundada na sua veia democrática. É um importante motor do desenvolvimento económico e social do país. Esta importante função social deve determinar a visão do Ensino Superior como um direito de todos os portugueses, numa estratégia de formação de quadros técnicos e científicos superiores, cidadãos com espírito crítico e iniciativa, conscientes do seu papel na sociedade, interagindo e cooperando no seu desenvolvimento. O Ensino Superior deve, também, ser encarado como um investimento de amplo retorno, paradigma só possível de atingir com políticas que criem as condições qualitativas e quantitativas para um Ensino Superior de todos, para todos.

O espaço universitário integra-se num processo histórico-social, vivido por um complexo de actores sociais, um espaço privilegiado de reflexão-acção crítica, contribuindo para a oxigenação do pensar e do agir transformador da Universidade. É um espaço de construção do conhecimento, em que o estudante deve ser sujeito crítico e participativo para o qual a flexibilização aparece como um meio de viabilização.

Os alunos, enquanto cidadãos, podem usufruir dos direitos constitucionais sem os exercerem plenamente. Ao contrário dos direitos cívicos e sociais, os atributos da cidadania política nunca são automáticos, mas sim algo que tem de ser exercido individualmente de forma activa. Como adianta Jon Elster, “as liberdades têm de ser exercidas e não só garantidas”²⁰². Ora, em nenhuma sociedade a cidadania política é exercida de forma igual e plena por todos os seus membros. Na sociedade portuguesa também não e a universidade segue este mesmo sentido, como um prolongamento que é desta mesma sociedade.

Tal como a sociedade em que se enquadra, o facto é que no meio académico continuam a persistir certos traços oligárquicos de ordem societal como sistema representativo real que é. Esses traços oligárquicos continuam a produzir fortes restrições sociais à assunção efectiva da cidadania política na universidade. Trata-se, pois, de restrições oligárquicas que se situam ainda no eixo da participação poliárquica, para não evocar o ideal-tipo da democracia.

²⁰² ELSTER, Jon. - *Consequences of constitutional choice: reflections on Tocqueville* in ELSTER, J, SLAGSTAD, R. - *Constitutionalism and democracy*. Cambridge: Cambridge University Press 1993, p. 98.

Dilacerada por desigualdades estruturais, que o tempo e a acção humana teimam em não apagar, a sociedade portuguesa caracteriza-se por um profundo dualismo social que mantém afastadas entre si as elites políticas e sociais e a população em geral.

A igualdade participativa democrática em modos de cidadania, para todos, em vigor numa sociedade com estas carências económicas e estas estruturas sociais, dificilmente é correspondida ao nível das práticas sociais.

Não basta adoptar um modelo de cidadania universalista, é necessário criar as condições para o seu exercício, sob risco de os efeitos objectivos perverterem os efeitos desejados e se ampliarem as desigualdades.

A meta da democratização implica uma mudança importante na lógica administrativa do sistema, assim como uma organização estrutural, o que por sua vez pressupõe um processo de descentralização ligado necessariamente à autonomia e à participação como nos diz J. Costa:

*"Um sistema educativo descentralizado, com a conseqüente repartição de competências entre os vários centros de decisão e níveis de administração, é fundamental para que a escola possa dispor de uma margem de autonomia suficiente à definição e implementação do seu projecto educativo"*²⁰³.

Para este autor²⁰⁴ os indicadores das instituições de ensino enquanto democracia são o desenvolvimento de processos participativos na tomada de decisões; a utilização de estratégias de decisão colegial através da procura de consensos partilhados; a valorização dos comportamentos informais na organização relativamente à sua estrutura formal; o incremento do estudo do comportamento humano (necessidades, motivação, satisfação, liderança) e defesa da utilização de técnicos para a "correção" dos desvios (psicólogos, assistentes sociais, terapeutas comportamentais); a visão harmoniosa e consensual da organização e o desenvolvimento de uma pedagogia personalizada.

²⁰³ COSTA, J.A. – *Gestão Escolar, Participação, Autonomia e Projecto Educativo de Escola*. Lisboa: Texto Editora, 1991, p. 42.

²⁰⁴ Cf. COSTA, Jorge Adelino – *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto: Edições ASA, 1996, p.55.

Visando a participação política em si, em meio universitário, revisitamos a reacção dos cidadãos na sociedade civil no que toca à sua participação política actual. Diz-nos Manuel Villaverde Cabral que:

“Em Portugal, quanto maior é o grupo dos “simpatizantes” de um partido, menor é a sua militância e menor é, também, a sua diferenciação mútua, bem como a sua diferenciação relativa ao perfil sócio-gráfico do eleitorado. Porém, considerando que as pessoas tendem a reconstruir o seu comportamento eleitoral de acordo com a espiral do silêncio, ou seja, submetendo-se verbalmente à norma social prevalecente, segundo a qual a abstenção eleitoral está sujeita a uma forte carga negativa, a débil identificação partidária dos cidadãos não deixou de se traduzir por abstenção significativa. Esses resultados revelam, portanto, uma insatisfação com a actual oferta político-partidária, ao mesmo tempo que confirmam o primado de facto da oferta sobre a procura no mercado eleitoral.”²⁰⁵

Esta distância ao poder verifica-se, por arrastamento no meio universitário, uma vez que este abriu as portas a uma sociedade social e economicamente heterogénea, outrora entendida como puramente elitista. A ausência de relações minimamente expressivas com os atributos sociais dos cidadãos estudantes significa, pois, que a desidentificação em relação à oferta política atravessa de forma quase indiferenciada o espectro do meio académico tal como se regista na sociedade portuguesa em geral. E a participação passa exactamente pelo momento académico dedicado à política.

Subordinado ao tema “Participação Estudantil no Governo do Ensino Superior” organizou-se um seminário²⁰⁶ com participação de mais de 100 representantes de Ministérios, Instituições, organizações europeias e estudantis, entre os quais Portugal; os estudantes foram na generalidade críticos do facto de que alguns níveis de decisão ainda não lhes estarem acessíveis e que por vezes não é suficiente o envolvimento formal como garantia de participação como parceiros iguais. Poderemos reter como principais conclusões deste seminário as seguintes:

²⁰⁵ CABRAL, Manuel Villaverde – *O Exercício da Cidadania Política em Perspectiva Histórica (Portugal e Brasil)* in Revista Brasileira de Ciências Sociais, Vol. 18, n.º 51, Fev. 2003, p. 35.

²⁰⁶ Seminário subordinado ao tema “Participação Estudantil no Governo do Ensino Superior” realizado no âmbito do Processo de Bolonha pela Comunidade Europeia em Oslo, Noruega de 12 a 14 de Junho de 2003 in http://republico.estv.ipv.pt/~mac/faire/topicos/01_bolonha/09_participacao_estudantil/traducao_oslo_participacao_estudantil.pdf. [08.08.2007]

- É necessário maior envolvimento futuro dos estudantes em todos os níveis de decisão; este envolvimento deve não só ser legalmente permitido mas efectivamente encorajado pela disponibilização dos meios necessários para uma participação activa tanto a nível formal como informal.
- Este encorajamento pode incluir mecanismos de reconhecimento e certificação da experiência e das competências e capacidades adquiridas enquanto representante estudantil. É também necessário um envolvimento efectivo de outros parceiros na motivação para os estudantes se tornarem representantes dos estudantes e mesmo motivação para que todos os estudantes simplesmente participem em eleições e nos processos de tomada de decisão.
- Maior envolvimento acarreta maiores responsabilidades e exigências. Mecanismos que permitam assegurar a prestação de contas, transparência e o fluxo de informação para outros estudantes deve ser uma prioridade.
- Deve existir uma obrigação ética de transmitir o conhecimento adquirido enquanto representante estudantil, independentemente de quem vai ser o próximo representante legítimo dos estudantes.
- Normalmente quanto mais elevado é o nível de representação, maior é o nível de exigência. As organizações estudantis devem ser suportadas na obtenção de meios e recursos, financeiros, logísticos e humanos, necessários para a criação de uma situação de igualdade na sua participação. Estudantes informados e motivados são muitas vezes a força motora por detrás de reformas benéficas, em vez de uma pedra na engendragem.
- Definitivamente as Instituições de Ensino Superior que asseguram a participação estudantil e as organizações que organizam esta participação devem ser vistas como escolas de cidadania e agentes de desenvolvimento da sociedade, não só a nível local mas também numa óptica de responsabilidade internacional de solidariedade e cooperação. Com um trabalho efectivo a este nível, será a sociedade que copiará o ambiente que se vive nas Instituições do Ensino Superior e não o

contrário. Tendo isto em conta, os estudantes não podem ser considerados meros consumidores ou clientes.

Atendendo a estas conclusões, verifica-se a importância e a necessidade de que a direcção de uma universidade possua uma liderança forte e personalizada no sentido de permitir a concretização de políticas modernas e adequadas às necessidades actuais do ensino.

Para Costa²⁰⁷ exercer liderança não é exercer um poder autoritário. O líder deve ter uma acção mobilizadora, de modo a que a participação na concepção e desenvolvimento prático das estratégias delineadas seja um factor de coesão e de dedicação a um projecto de conjunto; *“se não, a participação é um direito meramente formal, vazio de sentido real. A participação não se decreta, faz-se fazendo-se e merecendo-se.”*²⁰⁸

De facto, um breve olhar sobre alguns artigos e jornais universitários conduz a uma exposição sobre o que pretendem as associações de estudantes face àquilo que entendem ser falhas participativas por bloqueamentos na gestão das universidades. A título de exemplo, o Jornal dos Estudantes de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa²⁰⁹ adita três pontos preocupantes na área participativa: a falta de representatividade da Associação; a crise no associativismo estudantil e a elevada taxa de reprovação nos alunos das variantes. Reconhece, por conseguinte, a fraca representatividade da Associação, a dificuldade que têm em aumentar o número de associados e a falta de comunicabilidade entre a Associação e os alunos em geral. Explicam o facto com o individualismo dos alunos, cada vez menos interessados em participar em reuniões ou outras actividades e até mesmo em se associar. Consideram, pois, existir uma crise no associativismo estudantil.

A intervenção da Associação de Estudantes, no processo emancipatório da participação dos estudantes universitários é, portanto, estritamente necessária, no sentido de conseguirem quebrar barreiras, algumas delas com origem nas desigualdades sociais de acesso ao poder, à participação por parte dos alunos.

²⁰⁷ Cf. COSTA, João Vasconcelos – *A Universidade no seu Labirinto*. Lisboa: Editorial Caminho, 2001, p. 145.

²⁰⁸ Idem.

²⁰⁹ Cf. ROSINHA, António J. Plama – *Jornal dos Estudantes de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa*, n.º 9, Novembro de 2003, p.1-19 in www.fpce.ul.pt/doc/jornal9.pdf [7.11.2006]

A alteração à actual Lei da Autonomia está em estudo; entre os defensores do modelo actualmente em vigor contam-se, de forma esmagadora, os alunos e as suas associações.

Em moções insertas na “*Avaliação, Revisão e Consolidação da Legislação do Ensino Superior*” – um desafio lançado pelo Ministro da Ciência e do Ensino Superior acerca da legislação do Ensino Superior Português aos agentes do ensino superior em Portugal – várias associações se insurgiram face ao que deve ser a real participação em meio universitário. Esta é, portanto, social, cultural, solidária, política, desportiva, pedagógica, alternativa, institucional ou mesmo consuetudinária, dado que compreende um conjunto de práticas sociais (institucionalizadas ou não).

A Associação Académica de Lisboa na sua moção “Desresponsabilização do Estado” argumenta:

“É indiscutível, o papel e o conteúdo que a Educação desempenha nos dias de hoje nas sociedades, assumindo um papel de primeiro plano na formação do tecido cultural, social e produtivo. O incremento de nível cultural da sociedade e a formação qualificada de quadros (aposta do Ensino Superior), são linhas fundamentais para o desenvolvimento, assegurando a competitividade de uma sociedade mais democratizada, mais política, mais económica, mais social que assenta nos direitos e garantias de cidadania”²¹⁰.

Afirmam, ainda, que “a Educação é o motor e o catalisador necessário para a eliminação das desigualdades sociais”²¹¹, sendo este um dos pontos mais focados de entre todas as associações nesta apresentação introduzidas. E enriquece:

“Numa sociedade em que as diferenças tendem em continuar a marcar a ordem do dia, a Educação assume-se como uma das últimas possibilidades para a criação de igualdade de oportunidade entre cidadãos, permitindo a todos, independentemente da origem do seu estatuto social, o acesso a um modo de vida mais justo e equilibrado. É cada vez mais necessário, uma clara e inequívoca aposta na formação individual, como catalizador de uma democracia participada”²¹².

²¹⁰ UNIVERSIDADE DE LISBOA, Associação Académica – *Avaliação, Revisão e Consolidação da Legislação do Ensino Superior*. Lisboa: MCES, 2003, p. 67 in http://www.esac.pt/bolonha/doc_nac/cbs/204/204_8.pdf [08.08.2007]

²¹¹ Idem, p. 68.

²¹² Idem, p. 70.

Esta forma de entender o acesso à participação democrática está vincada no discurso das AAE (associações académicas de estudantes). Consideram que uma universidade deve munir-se de uma Acção Social eficiente²¹³ (com a modernização do sistema de atribuição e pagamento de bolsas, o investimento na contratação de pessoal qualificado e na requalificação profissional dos quadros existentes para o aumento da qualidade dos vários serviços prestados pela Acção Social Escolar), que corresponda cabalmente aos anseios e necessidades dos estudantes de estratos sociais mais desfavorecidos, na medida em que consideram que um indivíduo que não adquira competências profissionais e formais, para além de ficar mais vulnerável a situações de desemprego, possui também menor capacidade de adaptação e requalificação a novas exigências do mercado de trabalho.

A Associação de Estudantes da Faculdade de Ciências do Porto, na sua moção “Uma melhor educação, um melhor País” partilhou desta apresentação (feita pela Associação Académica de Lisboa), reafirmando que “*o Ensino Superior é um investimento do Estado na formação do conjunto dos seus cidadãos e a Acção Social é o mecanismo para minimizar diferenças sociais e promover o alargamento dessa formação a sectores carenciados da nossa sociedade*”²¹⁴.

A prática cultural, enquanto materialização da participação entre estudantes é também maximizada nesta moção por parte das associações de estudantes apresentadas através de propostas como, por exemplo, o alargamento e reforço do apoio financeiro concedido a actividades de âmbito cultural e desportivo, de real interesse para a comunidade académica. Por tal, há que incentivar a “*criação de estruturas de estudo e de incentivo à prática cultural e científica nas*

²¹³ Por exemplo, mencionam algumas ideias práticas para o desenvolvimento do estudante: Prestação e disponibilização de serviços de médicos aos Estudantes do Ensino Superior que deles careçam, através da criação de uma rede ambulatória, que corresponda a necessidades pontuais ou periódicas; Implementação de um Sistema Nacional de Avaliação Sistemático, das actividades desenvolvidas pelos Serviços de Acção Social Escolar, nos diferentes domínios de actuação; Criação de uma Bolsa de Emprego e do Fundo de Apoio ao Estudante e um programa de incentivos à empregabilidade a tempo parcial, privilegiando os Estudantes carenciados, na sua área de formação e outras, para que, os Estudantes que assim desejem, reforcem os seus rendimentos e supram as carências económicas inerentes às despesas da sua formação.

²¹⁴ UNIVERSIDADE DO PORTO, Associação de Estudantes da Faculdade de Ciências – *Uma Melhor Educação, Um Melhor País – As Posições De Ciências* in Avaliação, Revisão e Consolidação da Legislação do Ensino Superior, Lisboa: MCES, 2003, p.87 in http://www.esac.pt/bolonha/doc_nac/cbs/204/204_8.pdf [08.08.2007]. Esta Associação, por exemplo, indica a necessidade de se aumentarem em número e abrangência as residências e cantinas (forma quantitativa e qualitativa), colaborando, a par de outras novas propostas, uma maior autonomização do estudante.

*residências universitárias, dotando-as de recursos tecnológicos condizentes com as actuais necessidades da sociedade de informação e do conhecimento.*²¹⁵

Para que este tipo de acções avance, não se pode olvidar a questão da autonomia no âmbito universitário. Ela permite à universidade, segundo a Associação de Estudantes da Universidade de Aveiro:

“A capacidade de ser gerida com a participação dos vários agentes intervenientes. Docentes, funcionários e estudantes têm uma palavra a dizer nas decisões finais sobre a estratégia a adoptar para uma melhoria e desenvolvimento de cada instituição. A democrática participação dos estudantes nos órgãos de gestão das instituições é uma realidade que não se encontra uniformizada em todos os estabelecimentos de ensino (a mesma opinião foi registada no discurso da Associação de Estudantes do Instituto de Ciências Biomédicas de Abel Salazar)”²¹⁶; “A participação dos estudantes, activa e em paridade com os docentes nos órgãos de gestão, constitui um precioso mecanismo de fiscalização interna e de nova dinâmica nos contributos de quem está todos os dias no terreno pronto a dar a sua opinião sobre os vários problemas pedagógicos e/ou materiais que existam”²¹⁷.

Deste ponto de vista de participação política dos estudantes nos órgãos de gestão, esta Associação acrescenta prontamente: *“A decisão política será tanto mais eficaz e democrática quanto mais sensibilidades e pluralidades incluir e escutar e quanto mais reflectir o projecto científico-pedagógico da escola”²¹⁸.*

No mesmo sentido, as associações de estudantes da Universidade do Porto acrescentam:

“A participação dos estudantes em paridade com os docentes nos órgãos de gestão não pode ser posto em causa. A Universidade tem muito a ganhar com a manutenção da participação activa dos estudantes nos órgãos de gestão, até mesmo como mecanismo fiscalizador da gestão. O eventual fim da representação paritária não é a solução milagrosa para aumentar a eficiência e eficácia na gestão, que alguns querem fazer crer. Entendemos que há uma excessiva concentração de poderes e competências em órgãos

²¹⁵ Idem, p. 73.

²¹⁶ UNIVERSIDADE DO PORTO, Associação de Estudantes do Instituto de Ciências Biomédicas de Abel Salazar – *Avaliação, Revisão e Consolidação da Legislação do Ensino Superior*, Lisboa: MCES, 2003, p.90 in http://www.esac.pt/bolonha/doc_nac/cbs/204/204_8.pdf [08.08.2007]

²¹⁷ Idem, p. 77.

²¹⁸ Idem.

como a secção permanente do Senado, onde os estudantes estão simbolicamente representados (muito longe da representação paritária dos Senados ou das Assembleias), e é aí que reside o verdadeiro problema. Para além do mais, a revisão à Lei de Autonomia das Universidades não deve acabar com a paridade de representação de estudantes e docentes nos órgãos de gestão, sob pena do Ensino Superior perder definitivamente o carácter participado e de co-responsabilização nas decisões, aprovadas em Senado ou Assembleia da Universidade. O caminho certo deve mesmo passar por um reforço da representação dos estudantes ao nível dos órgãos de gestão permanentes, em que não há representação paritária”²¹⁹.

O sistema de ensino superior tem condições de se transformar, quando necessário, e de prosseguir num quadro de transparência pública e de avaliação estimulantes, e de encontrar soluções institucionais e outras, em trabalho de concertação, assumido como tal e não como estéril imposição de um continuado constrangimento financeiro sempre sob novos argumentos.

Em suma, o que se pretende é que quanto ao governo das instituições do ensino superior, deve assegurar-se o princípio da colegiabilidade dos órgãos num quadro que coexista com responsabilidades individuais, o da participação ponderada dos diferentes corpos na sua gestão e o da eleição dos titulares dos cargos.

Gutmann²²⁰ considera que o ensino superior não pode ter êxito se o ensino básico não o tiver. Se as escolas secundárias não educam a maioria dos seus alunos em ambiente democrático, então as universidades continuam com a educação básica dos seus estudantes; aprender a pensar cuidadosa e criticamente sobre os assuntos políticos, articular a própria visão e defendê-la frente a outras pessoas com diferentes perspectivas é uma forma de educação moral a que os jovens adultos são mais receptivos e que as universidades estão mais preparadas para oferecer.

Paul Goodman e Robert Wolff²²¹ argumentam que uma genuína ‘comunidade de aprendizagem’ deve estar democraticamente auto governada; uma

²¹⁹ UNIVERSIDADE DO PORTO, Associação de Estudantes – Reflexões sobre o documento “Avaliação, Revisão e Consolidação da Legislação do Ensino Superior”. Lisboa: MCES, 2003, p. 119-120 in http://www.esc.pt/bolonha/doc_nac/cbs/204/204_8.pdf [08.08.2007]

²²⁰ Cf. GUTMANN, Amy – *La educación democrática: una teoría política de la educación*. Barcelona: Paidós, 1998, p.215.

²²¹ Cf. GOODMAN, Paul; WOLFF, Robert in GUTMANN, Amy – *La educación democrática: una teoría política de la educación*. Barcelona: Paidós, 1998, p.230.

comunidade universitária ideal, segundo os seus parâmetros, consistiria num pequeno grupo de docentes e estudantes que se auto governem e que sejam plenamente autónomos de todas as autoridades externas.

A participação pode melhorar a qualidade das decisões tomadas pelas universidades em muitos assuntos significativos, pode resultar de grande valor educativo para os estudantes, pode fazer com que o corpo docente e os estudantes estejam mais comprometidos com os objectivos educativos da universidade e que alcancem uma compreensão mais uniforme em relação a estes mesmos objectivos. Estes autores referem, ainda, que a participação nas universidades é desejável não porque os alunos e os professores têm os mesmos compromissos intelectuais, mas porque o auto governo tende a criar compromissos mútuos, e mutuamente reconhecidos, com as normas académicas.

Em síntese, podemos afirmar que no exercício das suas funções de educação e socialização, a universidade deve preparar para uma participação responsável na sociedade, o que implica ajudar a viver uma cidadania no espaço universitário. Esta tarefa não pode dispensar uma estratégia global de educação para a cidadania.

Perante uma universidade que se encontra em profunda transformação, há uma maior necessidade de consolidação de uma universidade não só democratizada mas sobretudo 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, necessita 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.

As preocupações dominantes da instituição universidade estão, no entanto, mais adstritas ao cumprimento dos objectivos formais do currículo, sem que se denotem influências significativas de interesses e valorizações pretensamente mais juvenis.

Um pouco à imagem do quadro mais vasto da sociedade, o meio universitário tem-se revelado com baixos índices de participação e activismo sociais e políticos dos estudantes.

Há, pois, que desenvolver a apetência participativa nestes, sem que se ignore que o envolvimento dos alunos poderá estar também intrinsecamente associado aos seus domínios de interesse, dada a heterogeneidade social, cultural e económica que a universidade portuguesa nos últimos 30 anos teve de assumir.

Sabemos que a herança cultural dos jovens tem uma grande influência sobre vários aspectos da vida, nomeadamente ao nível da escola, da família, do trabalho, das formas de participação e integração social e das práticas culturais.

O mesmo se pode dizer relativamente aos estudantes do ensino superior; a diversidade que se encontra no seu seio deve-se à conjugação do aumento da população estudantil e à abertura do ensino superior aos vários estratos sociais. A universidade tem sido objecto de uma crescente massificação, fazendo coexistir indivíduos com diferentes sistemas de posições e predisposições e com universos simbólicos distintos. Tem-se constatado, também, entre a juventude uma mudança qualitativa nas modalidades de participação política, das formas mais formalizadas e convencionais, para outras de carácter mais espontâneo, associativo e não-convencional.

Relativamente à democracia, os jovens parecem unânimes na sua defesa, muito embora os dados relativos à participação social tenham vindo a decrescer; no entanto, é uma juventude que continua a prezar os valores da verdade, da tolerância e dos afectos como pilares da sociedade.

O que se constata indiscutivelmente é uma substancial debilidade das identificações associativas, pois qualquer que seja o tipo de associativismo, as taxas de adesão assumem-se baixas. Esta indiferença encontra algumas das suas raízes nas maiores preocupações dos jovens com as necessidades individuais, secundarizando, por conseguinte, as necessidades sociais.

Desenvolver uma cultura de participação é democratizar a prática educativa, pelo que numa instituição educativa que se quer democrática, a participação é um factor primordial de socialização. E é, igualmente, uma forma de melhorar o sentido de responsabilidade, de cooperação e de entreaajuda, optimizando os recursos que se põem à disposição da comunidade educativa.

Quando as pessoas debatem temáticas que a todos dizem respeito e tomam parte nas decisões, sentem-se profundamente envolvidas, empenhando-se numa

forma mais activa na concretização dessas decisões. Participando no processo decisional, sentem-se também obrigadas a contribuir para a sua execução.

Porquanto, se tudo está determinado, imposto, se a única coisa de que se trata é cumprir o prescrito e aprender o que se ensina oficialmente, não se arrisca nada e nada se constrói. É importante valorizar as práticas democráticas já instauradas, nomeadamente a participação dos alunos! Não é necessário pensar que uma comunidade universitária ideal deveria ser exaustivamente democrática para reconhecer os benefícios de uma maior democratização; para Gutmann:

“A participação pode melhorar a qualidade das decisões tomadas pelas universidades em muitos assuntos significativos, pode resultar de grande valor educativo para os estudantes, pode fazer com que o corpo docente e os estudantes estejam mais comprometidos com os propósitos educativos da universidade e que alcancem uma compreensão mais uniforme com respeito a estes propósitos”²²².

No entanto, a análise dos fenómenos de participação exige que se considere a participação efectivamente praticada em cada estabelecimento de ensino e que não nos limitemos apenas à sua contextualização formal.

Assim, verificamos que a participação praticada se pode analisar segundo os critérios da democraticidade, regulamentação, envolvimento e orientação, na base dos quais se distinguem vários tipos e graus de participação.

Verificamos, ainda, que o grau de participação é menor em grandes grupos, dado que existe menor possibilidade de troca de experiências e de diálogo entre todos os seus elementos.

Analisamos o conceito de não participação e verificamos que pode igualmente concentrar diferentes significados; concluímos que a participação passiva (desinteresse, alheamento, falta de informação...) tem traços comuns com a não participação.

A instituição de ensino - a universidade - tem a oportunidade e, também, a responsabilidade, de estimular a participação na instituição, demonstrando que as mesmas funcionarão tanto melhor quanto maior for o seu contributo. Trata-se, na nossa perspectiva, de um processo demorado, complexo, exigente e que, sobretudo, deve ser sustentado: complexo pelos actores e interesses que

²²² GUTMANN, Amy – *La educación democrática: una teoría política de la educación*. Barcelona: Paidós, 1998, p. 236.

envolve, difícil porque exige a partilha de poder, demorado pelo que implica na alteração de mentalidades, exigente porque só é possível com muita entrega e dedicação de todos os envolvidos e sustentado porque gradual, consolidado cada passo, de modo a tornar o processo irreversível, não rígido e seguro.

A participação em associações juvenis é entendida como um factor influente na decisão de manter uma actividade associativa e cívica na vida adulta.

Sendo um fenómeno social com um conjunto de características fundamentais que lhe são constantes, o associativismo é, contudo, constituído por realidades diversas, quer na sua génese, como no seu crescimento histórico e ainda na sua actuação em relação a outras instituições da sociedade civil.

A pertença a associações não é, de forma alguma, a única dimensão da participação cívica passível de ser considerada. O envolvimento na vida em sociedade e na orientação das decisões políticas passa também pela participação eleitoral e por formas de acção extra-eleitorais; denota-se uma maior propensão dos jovens para formas de participação cívica não eleitorais menos institucionalizadas, ou mesmo não convencionais, o que vem ao encontro do que aqui foi dito acerca da sobreposição destes movimentos alternativos para com os movimentos mais convencionais na parcela jovem da população portuguesa.

A deficitária tradição participativa do aparelho político-institucional português dificulta o diálogo aberto e a participação na tomada de decisões dos grupos de interesse e organizações não governamentais, restringindo-se quase a noção de democracia à participação eleitoral.

Encontram-se causas, também, numa estrutura social ainda marcada por baixos níveis médios de escolaridade e rendimento e por um mercado de trabalho pouco propício às actividades cívicas, com taxas elevadas de emprego feminino, pouco emprego a tempo parcial, precariedade e níveis salariais baixos que estimulam o pluri-emprego.

Desde a instauração do regime democrático que se consagrou o direito aos jovens, sobretudo os do Ensino Superior, de constituírem e gerirem uma Associação de Estudantes, donde obviamente decorre a possibilidade de se ser eleitor e eleito e de se conhecer activamente o significado de uma representação de natureza política.

De facto, a Associação de Estudantes, ainda que não seja a única forma de participação na universidade, é dos únicos espaços que é genuinamente gerido entre pares.

A crise demográfica leva à entrada no sistema público das médias mais baixas; ao mesmo tempo, a massificação da formação superior e o aumento do desemprego entre os licenciados afastam a ideia de um curso como um passaporte para um emprego seguro, levando esta geração a afastar-se do associativismo e a procurar entrar no mercado de trabalho o mais cedo possível.

A prioridade do movimento associativo estudantil tem sido a de conseguir reagir acertadamente às mais recentes movimentações ministeriais, a definição de propostas e conteúdos programáticos, especialmente em torno dos assuntos mais prementes: alteração das regras do financiamento público; criação de competição entre escolas públicas em regime de mercado; aplicação de prescrições sem qualquer identificação e combate prévios às causas do insucesso escolar; destruição do modelo de gestão democrático e afastamento dos estudantes dos órgãos de gestão.

A grande batalha do presente reside fundamentalmente na defesa da autonomia do sector público e da manutenção de um sistema democrático de governo das instituições.

As AAE são, portanto, espaços vitais para a política educativa, onde os estudantes participam, levando até ao Ministério da Educação os seus anseios, desejos e os seus contributos.

Existe, hoje, uma dinâmica própria e diferenciada do movimento estudantil tradicional, uma outra lógica de participação, que facilita a maior comunicação entre as entidades e os estudantes, sensibilizando-os para as lutas sociais. Esta é, sobretudo, uma forma de "combater" a formação de práticas individualistas entre os estudantes, intentando a construção de novos espaços de participação no movimento estudantil, rearticulando-o e agregando estudantes que, de outra forma, não se organizariam.

Com efeito, no espaço académico, à luz do que se passa no terreno da participação em sociedade, evidenciam-se processos dependentes de participação, na medida em que uma grande parcela dos estudantes é simplesmente informada das decisões e não enceta estratégias de concertação com as associações académicas e aqueles que internamente mais se aproximam

do círculo mais restrito de poder (político). Reconhece-se, por conseguinte, a fraca representatividade das Associações, a dificuldade que têm em aumentar o número de associados e a falta de comunicabilidade entre a Associação e os alunos em geral. Explicam o facto com o individualismo dos alunos, cada vez menos interessados em participar em reuniões ou outras actividades e até mesmo em se associar. Consideram, pois, existir uma crise no associativismo estudantil.

Em suma, o que se pretende é que quanto ao governo das instituições do ensino superior, se deve assegurar o princípio da colegiabilidade dos órgãos num quadro que coexista com responsabilidades individuais, o da participação ponderada dos diferentes corpos na sua gestão e o da eleição dos titulares dos cargos.

A participação pode melhorar a qualidade das decisões tomadas pelas universidades em muitos assuntos significativos, pode resultar de grande valor educativo para os estudantes, pode fazer com que o corpo docente e os estudantes estejam mais comprometidos com os objectivos educativos da universidade e que alcancem uma compreensão mais uniforme em relação a estes mesmos objectivos.

Acreditamos que os jovens e adultos que frequentam o ensino superior continuam a braços com as tarefas psicológicas inerentes ao seu desenvolvimento pessoal e social. A formação dos seus padrões de conduta, do seu carácter, do sistema de valores, dos níveis de raciocínio moral, do jogo e complexidade das emoções e sentimentos é uma tarefa que continua em aberto.

Nas décadas mais recentes diversas alterações têm vindo a estimular o desenvolvimento de um universo diferente daquele que, no passado, manteve uma certa homogeneidade. A posição social do estudante é hoje outra, transformando a juventude estudantil, cada vez com menores perspectivas de um emprego e de uma remuneração condizentes com as suas expectativas e a sua formação, num sector relativamente marginal da sociedade. Situação que implica uma mudança radical dos seus traços identitários: é agora, muitas vezes, necessário procurar trabalho alternativo, em regra um *part-time* que nada tem a ver com a actividade académica, tal como se torna indispensável, quanto mais não seja por razões de sobrevivência, conservar uma ligação muito estreita com a família e a comunidade original. A dependência prolongada do orçamento e da habitação dos pais, ou do território social de origem, não são, na generalidade

das situações, sintomas de comodismo ou de imaturidade, mas antes necessidades objectivas de sobrevivência.

Os condicionalismos de natureza cultural são, também, de um outro tipo. Desde logo, porque o ambiente universitário tem vindo a perder a condição de lugar por excelência de aquisição e de permuta de saberes. Não só o sistema de ensino se tornou mais denso e complexo, incorporando domínios em relação aos quais as áreas tradicionais do conhecimento têm vindo a perder peso, como o crescimento de alternativas ao nível da oferta cultural, da transmissão de informação, da articulação entre o saber adquirido e a sua funcionalidade, têm vindo a fazer diminuir o papel do ambiente universitário como território privilegiado de produção de formas de relacionamento activo com a transformação das sociedades.

Noutra direcção, ainda, a abertura possibilitada pela democracia retirou, em grande parte, ao movimento estudantil, a sua tradicional posição de campo vital do combate político. O movimento de “despolitização” que se notou nas universidades portuguesas a partir de 1976 não é apenas reflexo do individualismo reinante na sociedade, de um alheamento da política determinado pelas práticas desmobilizadoras dos sucessivos governos e dos partidos institucionais. Ele depende, em larga medida, do facto da arena da luta de ideias e de projectos ter sido retirada à própria universidade. Com uma forte responsabilidade das “juventudes” partidárias, em larga medida culpadas pela despolitização efectiva do ambiente estudantil a partir do momento em que centraram a sua actividade no confronto de influências nas eleições para as associações de estudantes e para os órgãos de gestão. Daí a limitação de perspectiva das movimentações dos estudantes, agora circunscritas a um horizonte meramente reformista e “apolítico”.

PARTE III

ESTUDO COMPARADO DA PARTICIPAÇÃO

“Um método, na verdade, não pode adquirir precisão se são confusos os conceitos que ele emprega. Esta será uma exigência que se impõe na prática científica tanto para possibilitar a apreensão, sem limitações ideológicas, dos fenómenos em estudo, nas diversas formas de inteligibilidade que eles permitem, como para a salvaguarda do carácter objectivo e neutro do conhecimento científico.”

António Teixeira Fernandes

1 – CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

Falar de método científico em Ciências Sociais é sempre um exercício repleto de singularidades, devido às particularidades do seu objecto de estudo: a sociedade. Esta é, em última instância, um tecido constituído por relações sociais, as quais, mesmo materializando-se em expressões diversas, mantêm uma raiz essencialmente imaterial e, mais do que isso, estão sujeitas à própria incerteza e indeterminação inerente à liberdade do homem, do indivíduo, ele mesmo elemento constitutivo da sociedade.

Tudo isto se traduz, normalmente, num conjunto de dificuldades, por um lado, de medida dos fenómenos sociais e, por outro, de definição de regularidades e generalizações a seu respeito.

Estando a definição do método intimamente associada à natureza das questões nucleares da investigação, estas remetendo para um desenho de carácter fundamental ou básico, no sentido em que a sua finalidade geral tem a ver, exclusivamente, com a produção de conhecimento sobre um conjunto de fenómenos sociais e não com a intervenção sobre eles. Além disso, assentando numa estrutura analítica que pretende, sobretudo, submeter a prova empírica a um conjunto de condições teóricas de forma coerente, o registo metodológico assumiu um carácter extensivo de natureza quantitativa.

Em termos concretos, estes procedimentos traduziram-se, em primeiro lugar, na definição de uma amostra representativa da população de estudantes do ensino superior da região norte. Em segundo lugar, e em termos dos procedimentos técnicos de observação, traduziram-se na construção de um instrumento padronizado de recolha de informação, o inquérito por questionário bem como a realização de entrevistas semidirectivas a representantes das associações académicas. Em terceiro lugar, finalmente, traduziram-se num conjunto de esforços de análise que privilegiaram, por um lado, a classificação sistemática dos dados obtidos, com o objectivo de determinar as uniformidades ou regularidades que apresentam e, por outro lado, o estabelecimento de relações entre esses dados, com vista à instituição de enunciados e conceitos neles baseados.

1.1 – COLOCAÇÃO DO PROBLEMA

No caso da presente pesquisa e, como já referimos, a pergunta de partida põe em questão a participação académica no ensino superior, designadamente nos processos de decisão ao nível da administração e gestão das Instituições de Ensino Superior.

A educação constitui uma componente essencial do esforço de desenvolvimento, de progresso e de realização do homem. Por isso, o sistema educativo deve ter como objectivo a promoção de todos os cidadãos como pessoas, isto é, indivíduos para quem a realização da autonomia e liberdade próprias se produz graças ao desenvolvimento solidário da autonomia dos outros. Assim, para que a universidade participe da realização destas finalidades da educação, torna-se necessário legitimar as políticas educativas, através do envolvimento concreto dos vários agentes educativos e de toda a comunidade.

A tendência da política social nas últimas décadas tem consistido em promover a integração e a participação como elementos essenciais à dignidade, ao desfrute e exercício dos direitos humanos.

Por tal, e dadas as mudanças que se têm operado nos vários quadrantes do mundo actual, houve que repensar a actuação no campo educativo tanto ao nível pedagógico como administrativo.

A reforma da administração e gestão do ensino superior foi considerado um dos pontos prioritários dentro do processo da Reforma do Sistema Educativo, que se concretiza em vários diplomas legais. No Ensino Superior este processo ficou regulamentado em 1988 através da Lei da Autonomia Universitária, na qual a participação directa e permanente de todos, apostada decisivamente na qualidade da aprendizagem e do ensino, é um pressuposto básico e estruturante da referida Reforma.

Em 1990 surge o Estatuto e Autonomia dos Estabelecimentos de Ensino Superior Politécnico e, em 1994, o Estatuto dos Estabelecimentos de Ensino Superior Particular e Cooperativo onde estes mesmos princípios estão preconizados.

Uma das finalidades do actual Programa de Governo sobre a política para o ensino superior, no período 2005-2009, é reforçar um sistema de ensino superior com instituições autónomas, facilitando a reforma do sistema de governo dessas instituições e flexibilizar as formas de organização e gestão. Neste sentido, está em preparação uma ampla revisão da legislação do ensino superior.

No entanto, não basta criar estruturas; é, também, necessário sensibilizar, formar e educar as pessoas para que estas se conheçam, se integrem nessas mesmas estruturas e lhes confirmem vitalidade. No campo educativo a participação é entendida não só como um recurso para a gestão, mas também e sobretudo para a educação, devendo a universidade ser um espaço que fomente o compromisso com os valores políticos e democráticos uma vez que a participação é o princípio básico da democracia, ou seja, é requisito da cidadania no exercício democrático.

Dada esta problemática, somos levados a levantar algumas questões, às quais pensámos vir a dar resposta ao longo deste trabalho:

- * Quais as causas que condicionam a participação dos estudantes na Instituição de Ensino?
- * Quais as implicações do género sexual dos alunos sobre a opinião e respectivo envolvimento acerca da sua participação social e política?
- * Existirá relação entre a opinião e respectivo envolvimento participativo dos estudantes e a idade destes?
- * Existirá relação entre a opinião dos estudantes bem como o seu envolvimento participativo e a área de estudos frequentada (Ciências Sociais/Ciências Exactas)?
- * Qual o grau de participação dos estudantes na instituição de ensino bem como nos processos eleitorais para eleição dos seus representantes nos respectivos órgãos de governo?

- * Será que existe uma participação efectiva ou será que esta se realiza por assimilação²²³?

1.2 – DELIMITAÇÃO DO CAMPO DE INVESTIGAÇÃO

Em qualquer estudo é necessário delimitar o que queremos estudar, pois é impossível analisar todas as facetas de um mesmo problema, sobretudo porque existem limitações de ordem prática, nomeadamente as relacionadas com os recursos humanos e materiais.

Existe, pois, a necessidade de centrar os pontos de interesse para estudo bem como as fronteiras do mesmo. Este procedimento só será possível, se nos reportarmos ao quadro conceptual traçado bem como às questões de investigação formuladas.

Atendendo ao número de estabelecimentos de ensino superior existentes no país, seria praticamente impossível estudar uma população extensa em número e, sobretudo, em dispersão geográfica, dado que este teria custos muito elevados que não estariam ao alcance de poderem ser realizados. Este foi, sem dúvida, o nosso caso.

Podemos, então, considerar que o problema da escolha da parte que vai representar o todo é sempre um dos problemas mais delicados a resolver no âmbito da investigação em Ciências Sociais. Seja por constrangimentos extrínsecos ao plano de estudos (entre os quais se incluem os constrangimentos financeiros), seja por constrangimentos intrínsecos (directamente ligados à natureza das questões em análise e, especificamente, às características das populações alvo), a construção de uma amostra significa, na maior parte das vezes, um momento crucial de tomada de decisão e de avaliação do alcance do trabalho que se desenvolve, dela dependendo, em larga medida, a qualidade final do mesmo.

Trabalharemos, portanto, com uma amostra desta população, isto é, um seu subconjunto. E a inferência estatística dar-nos-á elementos para generalizar, de maneira segura, as conclusões obtidas da amostra para a população. É erróneo

²²³ Ao mencionarmos participação por assimilação queremos dizer que a participação, pelo acto do voto, poder-se-á realizar como um acto abstracto e subsequente, sem um real interesse pela participação política.

pensar que, caso tivéssemos acesso a todos os elementos da população, seríamos mais precisos. Os erros de colecta e manuseio de um grande número de dados são maiores do que as imprecisões a que estamos sujeitos quando generalizamos, via inferência, as conclusões de uma amostra seleccionada. Uma das preocupações centrais é que ela seja representativa.

Assim que se decide obter informações através de um levantamento amostral, tem-se imediatamente dois problemas que são, por um lado, o de definir cuidadosamente a população de interesse e, por outro, de seleccionar a(s) característica(s) que iremos pesquisar.

Os metodólogos são mais ou menos unânimes em reconhecer que a possibilidade de realizar inferências de uma amostra para a população está directamente relacionada com o método escolhido para a selecção dos elementos que a constituem, ou seja, está relacionada com a aleatoriedade enquanto princípio estruturante dessa selecção.

No entanto, os métodos não aleatórios aparecem, na maior parte das vezes, como alternativas credíveis e, sobretudo, exequíveis, para a construção de uma amostra. Quando está em causa a observação de objectos vivos e participantes, como é o caso da observação em Ciências Sociais, os fundamentos matemáticos deixam de poder ser assumidos como centrais no desenho da investigação. Ou seja, o que pretendemos afirmar é que um método não aleatório não é, necessariamente, um método desprovido de qualidade, desde que o princípio da representatividade como critério lógico seja mantido.

No âmbito desta investigação foi desenvolvido um plano de amostragem que passou pelo desenho de uma amostra não aleatória por conveniência. Neste tipo de amostragem os elementos são escolhidos porque se encontram onde os dados para o estudo estão a ser recolhidos²²⁴.

Dado que na Região Norte existiam 122.427 estudantes a frequentar o Ensino Superior em 2002/2003²²⁵, delimitamos o campo de estudo a cinco estabelecimentos de ensino com um total de 44.595 alunos de licenciatura, o que nos permitiu, a priori, assumir uma correcta representatividade do tecido académico estudantil face às várias formas de participação.

²²⁴ Cf. VOGT, P. – *Dictionary of Statistics and Methodology*. Sage publications, 1993.

²²⁵ Últimas Estatísticas oficiais da Educação publicadas.

Neste mesmo ano, na Região Norte existiam 102 estabelecimentos de ensino superior²²⁶. Deste panorama, seleccionamos para o nosso estudo cinco instituições de ensino superior: a Universidade do Porto, a Universidade do Minho, a Universidade Portucalense, a Universidade Católica e a Escola Superior de Enfermagem da Imaculada Conceição. Qual a razão desta nossa escolha?

✓ A Universidade do Porto como sendo a maior Universidade do País, quer quanto ao número de alunos, quer quanto ao número das suas faculdades e à diversidade de formação que oferece; com a grande credibilidade que lhe é reconhecida quer a nível nacional quer internacional, consideramos ser um local privilegiado para desenvolver o nosso estudo. É uma Universidade Pública organizada por faculdades.

✓ A Universidade do Minho é hoje reconhecida pela competência e nível de formação do seu corpo docente, pela qualidade da sua actividade de investigação, pelo seu dinamismo, pela sua oferta de ensino graduado e pós-graduado em praticamente todas as áreas do saber, pela sua singular capacidade de afirmação e intervenção junto da sua envolvente, pela sua projecção nacional e internacional e pela sua acção de cooperação. É uma Universidade Pública organizada por departamentos que está sedeadada em Braga.

✓ A Universidade Portucalense é uma cooperativa de educação reconhecida como instituição de interesse público e cuja finalidade é o ensino superior e a investigação científica. Esta instituição, sedeadada no Porto, ministra mais de uma dezena de licenciaturas -reconhecidas pelo Ministério da Educação - que pertencem a seis departamentos (Direito, Economia, Gestão, História, Informática, Matemática).

✓ A Universidade Católica Portuguesa é uma instituição de interesse público sem fins lucrativos, criada em 1967 por Decreto da Santa Sé. Os seus diplomas e títulos têm o mesmo valor e efeitos que os conferidos pelas universidades públicas. Confere todos os graus académicos e tem grande autonomia legal na criação e gestão de novas Escolas, Faculdades e Cursos. É uma instituição dependente da Conferência Episcopal Portuguesa

²²⁶ Últimas Estatísticas oficiais da Educação publicadas; estas referem existir 45 estabelecimentos de ensino superior público e 57 estabelecimentos de ensino superior privado na Região Norte.

e é dirigida pelo Conselho Superior, presidido pelo Magno Chanceler, Senhor Cardeal Patriarca de Lisboa.

✓ A Escola Superior de Enfermagem Imaculada Conceição (ESEnflC)²²⁷ é uma Instituição de Ensino Superior Particular, pertencente à Congregação das Irmãs Franciscanas Hospitaleiras da Imaculada Conceição, funcionando desde a sua autorização, constante do Alvará nº 265 de 30 de Outubro de 1937, cujo âmbito foi posteriormente alargado por despacho ministerial de 30 de Junho de 1950. Esta Escola é uma Instituição Particular de Ensino Superior Politécnico, não integrada, localizada na cidade do Porto.

Tal como refere Fortin, *“a fase metodológica consiste em precisar como o fenómeno em estudo será integrado num plano de trabalho que ditará as actividades conducentes à realização da investigação”*²²⁸.

O nível de conhecimentos no domínio em estudo determina a escolha do tipo de investigação. Se existem alguns conhecimentos sobre um fenómeno, o investigador deverá orientar o seu estudo para a descoberta de relações possíveis entre os factores ou variáveis, através de um estudo de nível II – estudos descritivos ou descritivos correlacionais.

Neste nível, a investigação consiste em descrever como os conceitos interagem e como podem estar associados. As observações são mais estruturadas e as questões mais precisas. São utilizadas análises estatísticas para determinar a existência de relações possíveis entre os conceitos²²⁹.

Poderemos dizer que a abordagem quantitativa constitui um processo dedutivo pelo qual os dados numéricos fornecem conhecimentos objectivos no que respeita às variáveis em estudo. Por sua vez, a abordagem qualitativa concentra-se em demonstrar a relação que existe entre os conceitos, as descrições, as explicações e as significações dadas relativamente ao fenómeno em questão. Assim, será a nossa análise fundada numa simbiose destas duas abordagens: uma análise simbiótica, que conterà a fusão dos procedimentos quantitativo e qualitativo.

²²⁷ Como já foi referido, a 1 de Outubro de 2006 a Escola Superior de Enfermagem foi integrada na Universidade Católica, no Instituto de Ciências da Saúde.

²²⁸ FORTIN, Marie-Fabienne – *O processo de investigação: da concepção à realização*. Loures: Lusociência, 1999, p. 131.

²²⁹ Cf. Idem.

Os processos usados para obtenção da informação foram de natureza variada, passando por diferentes fases. Assim, para além de uma revisão bibliográfica e pesquisa documental, no qual assentou todo o corpo teórico e conceptual do nosso estudo, procedemos ainda à análise documental, não apenas sobre legislação relacionada com este tema, mas também sobre os estatutos das Instituições de Ensino em estudo quanto aos órgãos de governo, competências e participação académica prevista pelos mesmos, conforme os capítulos anteriores.

Os processos estatísticos permitem obter de conjuntos complexos representações simples e constatar se essas verificações simplificadas têm relações entre si. Através das *estatísticas descritivas* é possível resumir a informação numérica de uma forma estruturada, a fim de obter uma imagem geral das variáveis medidas numa amostra. A análise descritiva dos dados seguiu a sequência das questões no questionário e consistiu, consoante a natureza das variáveis em estudo, na construção de tabelas de frequências, cálculo de estatísticas descritivas e representação gráfica.

Por outro lado, ela permite com a ajuda das *estatísticas inferenciais* determinar se as relações observadas entre certas variáveis numa amostra são generalizáveis à população de onde esta foi retirada.

Para verificar se as diferenças de opinião entre as respostas dos indivíduos do sexo masculino e do sexo feminino eram ou não estatisticamente significativas bem como as diferenças de opinião entre as respostas dos indivíduos que frequentam cursos de Ciências Sociais e cursos de Ciências Exactas, utilizou-se o *teste não paramétrico de Mann-Whitney*, uma vez que a escala de avaliação era ordinal e as distribuições das respostas para cada um dos itens eram fortemente enviesadas.

Para se verificar se existiam diferenças significativas nos graus de concordância para cada uma das afirmações consoante a idade dos alunos, foi utilizado o *teste não paramétrico de Kruskal-Wallis*, uma vez que alguns grupos de comparação tinham dimensão inferior a trinta e tinham distribuições bastante assimétricas.

Para que a amostra possua critérios de representatividade, deve ser constituída por 1585 alunos; foi utilizado um nível de significância de 5% (0,05) para se rejeitar as hipóteses nulas dos testes de significância. Neste sentido e

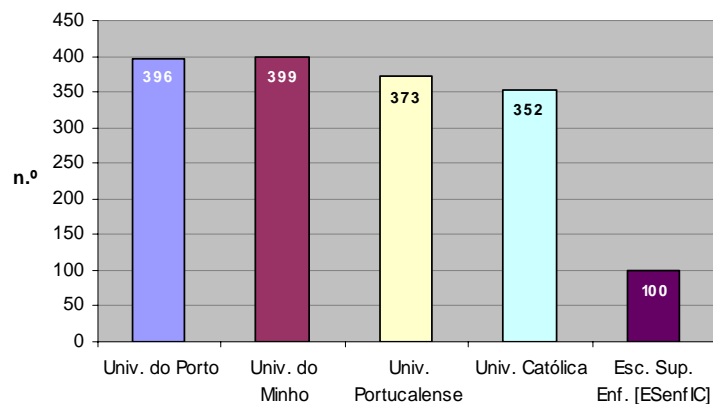
atendendo à necessidade de realizarmos uma amostragem significativa tanto a nível sectorial como global, distribuímo-la da seguinte forma:

Universidade do Porto	–	396 Alunos;
Universidade do Minho	–	390 Alunos;
Universidade Portucalense	–	366 Alunos;
Universidade Católica	–	352 Alunos;
Escola de Enfermagem	–	80 Alunos.

Sabendo nós da dificuldade de retorno do instrumento de pesquisa – o questionário – distribuíram-se 1.900 questionários pelos alunos das cinco instituições (e não 1.585 como previa a nossa amostra); foram-nos devolvidos 1.620 questionários que consideramos válidos.

Nas universidades em questão, seleccionamos ainda departamentos /faculdades da área das Ciências Sociais e da área das Ciências Exactas.

Gráfico 1 – Sujeitos da Amostra



1.3 – INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Para efectivar o estudo privilegiou-se o inquérito por questionário e as entrevistas semidirectivas, para a obtenção de uma análise que só poderia ser simbiótica.

Estes instrumentos foram complementados pela nossa presença nas Instituições de Ensino que, sem chegar a uma observação participante

estritamente definida, permitiu experimentar e enriquecer “in situ” o desenvolvimento de actividades, mantendo diversos encontros informais com os participantes.

No planeamento dos processos de investigação foi, pois, realizada a conjugação de uma diversidade de técnicas metodológicas, e a sua aplicação em diferentes domínios, a ponto de enriquecer os resultados alcançados. Após a construção de um conjunto organizado de conceitos e relações inter conceitos substantivos, houve a necessidade de aceder a certos procedimentos, baseados num forte rigor, da investigação empírica, seleccionando variáveis, indicadores e técnicas de tratamento da informação, operadores dos eixos teóricos.

Realçamos, na sua totalidade, a importância de uma visão de complementaridade das abordagens quantitativas e qualitativas e do seu equilíbrio na balança metodológica, porque, como adianta Fortin “*A complementaridade dos métodos de investigação quantitativos e qualitativos aumentam a fiabilidade dos resultados.*”²³⁰

1.3.1 – O Inquérito por Questionário

Assente numa metodologia quantitativa, o inquérito por questionário, na sua aplicação sistemática

*“Consiste em colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimento (...) ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse aos investigadores”*²³¹

Esta ferramenta possibilita a formação de conclusões estruturadas acerca dos seus valores, normas, atitudes, representações, quadros de referência, comportamentos, motivações, processos, etc., nunca esquecendo a construção social que lhes está subjacente.

²³⁰ FORTIN, Marie-Fabienne – *O processo de investigação: da concepção à realização*. Loures: Lusociência, 1999, p. 326.

²³¹ QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, Luc – *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva, 1992, p. 190.

Este método constitui uma das técnicas de recolha de informação mais utilizada no âmbito da investigação, uma vez que permite o tratamento quantitativo das informações e o posterior trabalho estatístico, objectivando informação e apresentando uma forte capacidade de captar os aspectos contabilizáveis dos fenómenos.

Sendo embora algo frágil e limitado no que diz respeito à variedade de questões e respostas obtidas, e conscientes das várias limitações teóricas e metodológicas desta prática, estritamente conexas com as condições sociais em que os discursos ocorrem, com os universos linguísticos produzidos em função da pertença a categorias sociais e com o cunho individualizado desses discursos, não obstante, optámos por privilegiar este instrumento de análise pelo facto de possibilitar um conjunto alargado de respostas a um conjunto alargado de perguntas, sem que seja necessária a relação directa entre o investigador e o sujeito inquirido.

Entre outras vantagens, o uso do questionário garante o anonimato, condição necessária para a autenticidade das respostas e não precisa de ser respondido de imediato, permitindo ao inquirido a escolha da hora mais adequada para o efeito. Ademais, oferece uma das maiores potencialidades: o estudo sistemático dos discursos participativos dos jovens estudantes.

Assim, partindo do nosso problema e tendo como suporte o modelo de análise construído, elaboramos um questionário estruturado com o objectivo de nos proporcionar elementos que nos permitissem recolher a informação necessária para levar a cabo o nosso estudo e capaz de abranger um maior número de sujeitos.

1.3.1.1 – Âmbito de aplicação dos questionários

O questionário tenta abordar os aspectos mais importantes do estudo, como sejam a participação na sociedade civil e a participação na educação.

A elaboração e a escolha dos itens ficaram concluídas a partir de uma cuidadosa revisão da literatura²³², de trocas de impressões com alguns docentes e de uma discussão com informantes privilegiados, tendo por base a procura total de uma transparente objectividade empírica. Como tal, os itens 1-7 apresentam variáveis sócio-demográficas, caracterizadoras dos sujeitos da nossa amostra e que servem também como variáveis diferenciadoras, porque independentes, para realizar comparações – alguns estudos denominam-nas de “background variables”. Estas variáveis sócio-demográficas permitem descobrir as características pessoais mais importantes para o estudo, reconhecendo assim, o seu perfil geral: sexo, idade, local onde estuda, ano, etc.

Os itens 8-23 têm como objectivo central conhecer a opinião dos estudantes sobre aspectos da participação na sociedade civil.

Os itens 24-30 apresentam uma série de variáveis que nos vão permitir conhecer a opinião dos estudantes acerca da participação destes na instituição de ensino.

Os itens 31-36 vão permitir identificar o tipo de participação existente na instituição de ensino, razões para a falta de participação activa bem como áreas predefinidas onde a participação é importante. Indagamos, ainda, quais as qualidades privilegiadas para se ser representante nos órgãos de gestão.

Finalmente, os itens 37-41 têm como objectivo conhecer – duma forma direccionada (sim/não) e através duma pergunta aberta – a opinião dos estudantes acerca da sua participação nas associações de estudantes e nos órgãos de gestão.

²³² As perguntas elaboradas foram adaptadas dum questionário sobre participação numa escola secundária utilizado por Licínio Lima na sua tese de doutoramento, intitulada – *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar*. Braga: U. Minho, 1992.

Após a sua elaboração, realizamos um pré-teste: o questionário foi aplicado a um grupo de estudantes universitários da Universidade Lusíada²³³ no sentido de reformular eventuais questões que suscitassem dúvidas de interpretação.

Foram distribuídos quarenta questionários aos estudantes e explicámos o que pretendíamos com o seu preenchimento; realizamos simultaneamente entrevistas informais no sentido de que se pronunciassem sobre a possível ambiguidade, falta de clareza e de adequação das questões àquilo que pretendíamos testar.

Deste processo resultou a alteração da redacção de quatro perguntas, consideradas menos claras.

A partir deste pré-teste elaborámos a versão final do questionário, do qual fazem parte 40 perguntas fechadas e 1 pergunta aberta (anexo n.º 5).

Para aplicação do questionário, numa primeira fase, solicitámos autorização para a realização da investigação aos respectivos reitores ou directores, tendo por objectivo a criação de um clima de colaboração.

Os questionários foram entregues durante o primeiro semestre do ano lectivo de 2005/2006. Por razões de ordem prática, a “administração directa” foi o método preferencialmente escolhido para a sua aplicação. No entanto, alguns questionários ficaram entregues a professores que se responsabilizaram pela sua distribuição. Esta recolha, todavia, foi um pouco demorada, pois que, muito embora tivéssemos acordado um prazo de entrega, o certo é que, só após alguma insistência, conseguimos recolher os questionários.

Dum total de 1900 questionários distribuídos por todos os alunos das cinco instituições, foram-nos devolvidos 1620 questionários.

Sabemos que, em qualquer investigação é difícil conhecer com rigor aquilo que os sujeitos pensam acerca de um determinado assunto que lhes é colocado, dado se tratarem de construtos sociais. Temos, também, consciência que as

²³³ Fundada em Lisboa em 28 de Junho de 1986 pela Cooperativa de Ensino Universidade Lusíada, que recentemente, pelo Decreto Lei nº 117/2003 de 14 de Junho, se transformou na Fundação Minerva – Cultura – Ensino e Investigação Científica, cedo a Universidade Lusíada alargou as suas actividades ao Porto e a Vila Nova de Famalicão e, mais recentemente, a Luanda, Cabinda e Benguela, na República Popular de Angola, ministrando actualmente 46 licenciaturas – 14 em Lisboa, 10 no Porto, 7 em Vila Nova de Famalicão, 7 em Luanda, 4 em Benguela e 5 em Cabinda – e estando legalmente autorizada a conferir o grau de Mestre em dezasseis diferentes áreas científicas e o grau de Doutor em seis daquelas mesmas áreas. Frequentadas por cerca de 15.000 alunos, as Universidades Lusíada contam com um corpo significativo de cerca de 1.000 docentes e com diversos Institutos e Centros de Estudos e Investigação que desenvolvem actividades próprias nas diferentes áreas científicas e culturais.

conclusões a que chegarmos, a partir da nossa amostra, pretenderão, tão só, ser um contributo para o esclarecimento da problemática.

No sentido de alcançar a máxima objectividade científica, tivemos a preocupação com alguns aspectos aconselhados em qualquer investigação: elaborámos perguntas respeitando os princípios da clareza, da coerência e utilizando uma linguagem objectiva e acessível; construímos perguntas directas, curtas e fechadas, de modo a facilitar e objectivar as respostas, embora dando hipóteses de escolha; e protegemos a identidade dos inquiridos, garantindo o anonimato, para que a informação recolhida não lhes causasse constrangimentos.

Depois de recolhidos os inquéritos, procedeu-se ao lançamento dos dados numa folha de cálculo, tendo-se posteriormente procedido ao seu tratamento estatístico e expressão gráfica²³⁴, de forma a possibilitar a sua análise e interpretação e o seu relacionamento com a problemática em causa e com as questões formuladas. A precisão e o rigor deste dispositivo metodológico e a clareza dos resultados, nomeadamente quando o investigador aproveita os recursos da apresentação gráfica das informações, são algumas das vantagens deste método, razão pela qual o aplicámos na nossa investigação.

1.3.2 – A Entrevista Semidirectiva

A entrevista, na sua variante expressiva e comunicacional de interacção, preenche-se de elementos de reflexão extremamente ricos, pelo seu contacto directo de impressões, interpretações e reflexões.

A sua liberdade de expressão é limitada pelo nosso espírito teórico, na procura de elementos de análise o mais perto possível dos objectivos programados.

A sua semidirectividade traduz-se nem pela sua inteira abertura, nem pelo seu total controlo através de um grande número de perguntas precisas. Assim, são colocadas ao entrevistado uma série de perguntas-guias relativamente abertas, sem terem, necessariamente, uma formulação prevista.

²³⁴ Para tratamento dos dados utilizou-se o programa informático Excel e SPSS (Statistical PackAge for the Social Sciences) V.12.0.

A sua utilização revela-se de extrema importância, na medida em que é direccionada aos agentes directamente relacionados com a participação académica – os *Presidentes das Associações Académicas* – procurando-se, assim, conhecer a opinião acerca de como cada estudante entrevistado encara a participação na sua instituição de ensino e, por conseguinte, colocando em confronto perspectivas, sistemas de valores, referências normativas, pontos de vista distintos ou semelhantes, sistemas de relações e interpretações com diferentes significados acerca das dinâmicas participativas em ambiente universitário.

Servirá, de igual forma, para uma análise relacional e comparativa numa análise de conteúdo das mesmas.

Esta é, é certo, uma técnica onde sobressai a subjectividade de toda a envolvente para com o elemento entrevistado. A nossa objectividade empírica levar-nos-á a analisá-lo, sempre, como um construtor social da realidade que o rodeia.

Começamos por fazer uma primeira entrevista com um Presidente duma Associação Académica duma instituição de ensino que não pertencia à nossa amostra e que funcionou como um teste da mesma. Foi possível, então, estruturar, eliminar e perceber com um maior rigor os dados que pretendíamos recolher para o nosso trabalho.

Procuramos dirigir a nossa entrevista sobre aquilo que Ruquoy²³⁵ considera como o papel do entrevistador numa óptica subjectiva, em que houve uma prévia estruturação das perguntas, para que o seu desenvolvimento acautelasse os nossos objectivos.

As entrevistas foram realizadas no mês de Março de 2006. Antes do início de qualquer entrevista, procuramos criar um clima de confiança e motivação, que permitisse ao entrevistado estar à vontade, para que pudéssemos obter o máximo de informações possíveis. Utilizamos como material de recurso um gravador, para ser possível uma análise, a mais fiel possível, assim como recorreremos à escrita, para ir recolhendo alguma informação imediata.

²³⁵ Cf. RUQUOY, D. – *Situação da Entrevista e estratégia do Entrevistador*. in ALBARELLO, L. et al.- *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva, 1997, p. 84-115.

O modelo de entrevista preconizado foi o de um entrevistado e um entrevistador, sempre em local isolado, onde não fossem possíveis interrupções com prejuízo de quebra de informação (anexo 6/7).

Em todo este processo omitimos a nossa opinião havendo, no entanto, alguma variável parasita, pois numa ou outra situação, houve necessidade de chamar a atenção para a pergunta em questão, por desvio do assunto.

1.3.2.1 – A análise de conteúdo

A análise de conteúdo como técnica de tratamento de informação, e não como método, permite inferências sobre a fonte, a situação e o contexto em que esta produziu o material objecto de análise. Antes de mais, consignemos o seu modo de funcionamento. A sua finalidade centra-se na efectuação de inferências, baseada numa lógica explicitada, sobre as mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas.

As condições de produção de uma análise de conteúdo assentam nos dados de que dispomos quando dissociados da fonte e das condições gerais em que foram produzidos. Os dados são colocados num novo contexto, construído em bases sintonizadas com os objectivos e com o objecto de pesquisa. No procedimento de inferências a partir dos dados, recorre-se a um sistema de conceitos analíticos cuja articulação permite reformular as regras da inferência; o material sujeito à análise de conteúdo é gerado como o resultado de uma rede complexa de condições de produção, cabendo-nos a responsabilidade de edificar um modelo capaz de permitir inferências sobre uma ou várias dessas condições de produção. Trata-se do desmembramento de um discurso e da procriação de um novo corpus discursivo através de um processo de «localização-atribuição» de traços de significação, dimanado de uma complexão hiperactiva entre as condições de produção do discurso a analisar e as condições de produção da análise.

Seguindo este material de análise, onde impera exclusivamente a função informativa da linguagem, nomeadamente as entrevistas semi-directivas e atendendo ao seu discurso directo, a análise categorial é a análise de conteúdo

mais simplificadora da complexidade da informação, do meio-ambiente, servindo de filtro analítico, estabilizando-o, identificando-o, ordenando-o, atribuindo-lhe um sentido, procurando a sua explicação e apreensão. Isto, porque desmonta o texto em unidades categoriais segundo reagrupamentos semelhantes, permitindo a redução do material obtido²³⁶.

Para perguntas abertas, como são as que fazem parte do guião das entrevistas semi-directivas, a análise de conteúdo categorial, tendo as categorias como elementos-chave do código, potencializa desvendar uma linguagem repleta de dédalos, uma vez que a matriz de pensamento que se manifesta nessa linguagem não revela exclusivamente uma lógica assente na formalidade, mas, pelo contrário, sustém uma lógica emotiva composta de convenções e símbolos, composta de bissecções: aspectos racionais e não-racionais, conscientes e inconscientes. Estes aspectos de uma mesma realidade conjugam-se num código ao qual iremos aceder por meio de outro.

Deste modo, criamos um termo-chave, do qual se compõe a categoria, que ilustra a significação central do conceito que se quer apreender, e organizamos um conjunto de indicadores que têm como função a descrição do campo semântico do conceito. Assim, se incluirmos um segmento de texto numa categoria, é possível detectar os indicadores relativos a essa mesma categoria. Neste contexto, importam os conceitos, e a passagem dos indicadores aos conceitos torna-se uma operação de atribuição de sentido.

²³⁶ Cf. FLICK, Uwe – *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Monitor, 2005, p. 193.

2 – CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

Antes de iniciarmos propriamente a caracterização da nossa amostra, faremos referência às instituições de ensino em análise quanto ao número de estudantes de licenciatura existentes.

No período inter censitário (entre 1991 e 2001) verificou-se, no nosso país, uma melhoria das qualificações académicas; em 2001, a proporção da população portuguesa com 21 ou mais anos que tinha completado o ensino superior mais do que duplicou relativamente a 1991²³⁷.

Tabela 1 – População Académica

Instituição	Alunos de licenciatura
Universidade do Porto	23.071
Universidade do Minho	14.878
Universidade Católica	3.300
Universidade Portucalense	3.000
Esc. Sup. Enf. [ESenfIC]	346
Total	44.595

A Universidade do Porto é, de acordo com os dados, a maior Universidade do País. No entanto, as restantes universidades não ficam (tão) aquém, dado o seu número actual de alunos ultrapassar os 2.000. À parte destas “super-estruturas” de ensino, terminologia do sociólogo alemão Helmut Schelsky²³⁸, encontra-se a Escola Superior de Enfermagem Imaculada Conceição, sendo a mais pequena instituição de ensino representada no estudo, com um universo de

²³⁷ A proporção da população com ensino superior em 1991 era de 4,0% e em 2001 era de 8,6%, segundo o Instituto Nacional de Estatística – Censur 2001: resultados definitivos. Lisboa: I.N.E., 2001, p. LXX.

²³⁸ SCHELSKY, Helmut in STREIT Ludwig, Bibos (Universitat Bielefeld) - *Ensino Superior Hoje: Um Mal Entendido de Mil Milhões de Euros*. Gazeta de Física, Departamento de Matemática e Engenharias, Campus Universitário da Penteada, Universidade da Madeira, Funchal, <http://nautilus.fis. uc.pt/gazeta/revistas> [27.07.2007].

362 alunos, uma vez que é uma instituição que apenas se dirige à formação superior em enfermagem.

Constatamos, então, através dos dados introduzidos, que as instituições representadas no nosso universo de análise, indiciam um número significativo de alunos podendo, portanto, ser consideradas grandes instituições ou “super-estruturas” de ensino. A Universidade do Porto, com 23.071 alunos de licenciatura é, pois, a maior instituição de ensino, enquanto que a Escola Superior de Enfermagem é a mais pequena instituição representada com um total de alunos que não ultrapassa os 400.

2.1 – DINÂMICAS DE RECOMPOSIÇÃO DO ENSINO SUPERIOR

A primeira parte dos questionários interessa-se pelas variáveis sócio-demográficas dos alunos, sujeitos da amostra. Estas variáveis servirão, principalmente, para melhor conhecermos os jovens que a abarcam, o que nos permitirá, com certeza, entender de uma forma transversal, algumas das suas atitudes perante o movimento político interior à universidade, assim como processos de integração/exclusão face a esse mesmo movimento, entre outros (sub)processos, dado o tema múltiplo que é.

Assim, para um tema tão complexo como este, deverá ser a análise, em correspondência, também ela multifacetada. Doravante, servirão estas variáveis, independentes por excelência, para estabelecermos algumas correlações porventura significativas para o enriquecimento da análise, uma vez que são estas as variáveis de fundo indicadoras da origem dos alunos.

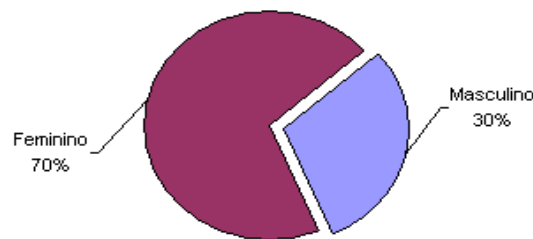
O Ensino Superior adquiriu um valor simbólico que o posiciona no campo de aspirações de um grande número de jovens, sem que isso signifique homogeneidade desses jovens em relação ao sexo ou idade.

Iremos analisar a nossa amostra nestas duas vertentes, no sentido de procurarmos promover um entendimento multifacetado quer destes mesmos jovens quer, posteriormente, das suas representações e práticas culturais.

2.1.1 – A Feminização no Ensino

Relativamente à variável independente de género, reportando-nos à nossa amostra, é possível constatar que 70% da população estudantil inquirida pertence ao sexo feminino, o que corresponde a 1.141 alunos, uma boa parcela do total. Poderemos, até, afirmar que constitui uma maioria não absoluta. Posto isto, 30% dos alunos inquiridos são estudantes do sexo masculino, correspondendo a 479 estudantes. **(pergunta 1)**

Gráfico 2 – Distribuição da Amostra segundo o Sexo



O gráfico apresentado sustenta a verificação de uma amostra algo desequilibrada quando considerada a partir do género, com um valor percentual de 70% de inquiridos do sexo feminino no total da amostra, valor este coerente com o parecer geral da progressiva feminização do ensino superior, fenómeno social total que entretanto se fez acompanhar, de uma forma dialéctica, de outros fenómenos globais societais. Procuraremos, neste momento seguinte, alguns dos fundamentos para esta feminização.

No mundo actual, os processos de feminização têm-se apresentado em dois sentidos: um negativo porque abalroador ou castrador, o outro positivo porque transformador. Esta dualidade, esta polarização da realidade social e económica, tem obedecido desordenadamente a um movimento integral global. A sociedade portuguesa, incluída neste curso, tem-se desenvolvido, segundo A. Sedas Nunes²³⁹, como sendo binomial, dualista, composta de contradições. Este

²³⁹ Cf. NUNES, A. Sedas – *Antologia Sociológica*. Lisboa: Edição ICS, 2000, p. 397.

movimento de tendências hegemónicas em que Portugal se tem integrado é, pois, dualístico e assimétrico, um combinado de partículas pós-modernas num oceano de modernidade, abraçando o tradicionalismo e o modernismo, a expansão de uns e a estagnação de outros²⁴⁰.

No caso português, as raízes deste processo gradual de feminização académica tiveram o seu início durante os anos cinquenta e sessenta (sem dúvida mais denotado durante os anos sessenta), onde se assistia a uma divisão da sociedade face ao facto de que o número de mulheres tendia a aumentar no ensino superior. Outrora, aberta e veladamente excluídas de qualquer tipo de participação, as “fadas do lar” (caracterização remanescente da mulher proveniente do período salazarista) não detinham qualquer tipo de centralidade na organização dos poderes. A sua aceitação foi feita de contrastes, num domínio pertencente até então, em exclusivo, aos homens. O terreno académico, tradicionalmente de feições masculinas, foi sendo ocupado pelas mulheres em ambientes de permanente tensão, aos quais, e consoante Rui Bebião e Alexandra Silva²⁴¹, corresponderam importantes alterações na redefinição do papel que ocupavam na família, no trabalho e nas actividades cívicas (já que anteriormente não tinham nem direito a trabalhar fora de casa, nem direito ao voto²⁴², sendo seres «despolitizados», cingindo-se ao facto de que ser-se mulher

²⁴⁰ Fala-se, na actualidade, dos processos imparáveis de feminização da população portuguesa: feminização da pobreza e da exclusão social, feminização do envelhecimento demográfico, feminização do mercado de trabalho, feminização do mundo académico, englobando em si a feminização dos seus alunos e docentes, processos os quais têm sido conotados com algumas metamorfoses sócio-demográficas, económicas e culturais.

²⁴¹ Cf. BEBIÃO, Rui; SILVA, Alexandra – *A reidentificação do feminino e a polémica sobre a “Carta a uma Jovem Portuguesa”* in Revista de História das Ideias, n.º 25, 2004, p. 423-454.

²⁴² O direito ao voto alcançou-se há 30 anos atrás, com a Revolução do 25 de Abril de 1974. Desde o início do século XX que eram numerosos os protestos femininos de uma minoria (grupos de reflexão de mulheres instruídas) em Portugal, com a corroboração dos ideais dos movimentos feministas internacionais. Neste ambiente propício tem início, já no século XX, a Liga Republicana das Mulheres Portuguesas, criada em 1909. Mas no plano político continua a ser negado à mulher o direito de voto, reservado apenas aos chefes de família do sexo masculino, como se verificou em 1912 nas eleições municipais.

No entanto, as mulheres não desistem e em 1914 é fundado o Conselho Nacional das Mulheres Portuguesas, que é um ramo do Conselho Internacional de Mulheres com representação em vários países. O CNMP desenvolve uma acção notável, promovendo a emancipação feminina.

Mas o Estado fascista de Salazar estava vigilante e encerra o Conselho, contrário à intenção do regime de enquadrar a existência da mulher portuguesa em esquemas rígidos de comportamento. A promulgação do Novo Código Civil vem, contudo, estabelecer novas possibilidades profissionais e sociais à mulher, ainda que com alguns “mas”. Em 1968 a mulher adquiria a igualdade política podendo votar, desde que soubesse ler e escrever, mas esta clausula não se aplicava às eleições municipais.

Sem dúvida que os limites impostos procuraram impedir a caminhada para a emancipação da mulher portuguesa que, na época, entre as mulheres da Europa era a que tinha menos direitos.

Com a implantação da democracia conquistou-se a liberdade de pensamento e de expressão, a liberdade de imprensa, e foram reconhecidos direitos e deveres iguais para homens e mulheres. O direito à educação, à cultura e à saúde foram garantidos constitucionalmente a todos os cidadãos, sem discriminação de sexo, etnia ou religião.

era apenas ser-se mulher, mãe e esposa - política esta tão bem enraizada pelo Estado Novo), bem como no domínio das práticas culturais, da vida quotidiana e da sexualidade.

Obviamente que estas transformações foram vividas em ambientes urbanos, onde a diversidade entre o anonimato começava a corroborar uma nova e recente redistribuição de capacidades, territórios de afirmação e expectativas entre homens e mulheres. Ao falarmos de uns teremos claramente de falar de outros, já que a sua posição é indubitavelmente relacional: a aceitação de um é também a aceitação do outro. Não obstante, a decisão de aceitar a presença mais activa da mulher nas instâncias políticas e académicas foi assumidamente dos homens que já lá tinham lugar, dada a contestação feminina que ia aumentando, produzindo assim e consoante Herz²⁴³, por essa mesma decisão, uma concepção masculina de feminilidade. Doravante, seguiram-se algumas cisões nas opiniões gerais de uns e outros, dada a rigidez moral do país, acreditando-se que – numa sociedade de traços patriarcais enfaticamente protegida pelas leis do Estado Novo (algumas delas constituídas no início dos anos trinta e ainda vigentes no final dos anos sessenta) – as expressões de se ser masculino e feminino partiam de uma estrutura construída e controlada pelo primeiro.

Este movimento de reidentificação e de afirmação do feminino teve o seu surgimento, primeiramente, num espaço reservado a algumas elites culturais, dirigindo-se, progressivamente, a outros espaços urbanos, particularmente disseminados entre a juventude universitária.

O acentuado crescimento da população feminina universitária, que nos primeiros anos da década de sessenta correspondia já a 34,5% da população estudantil da Universidade de Coimbra e 42,2% da de Lisboa²⁴⁴, englobou outros níveis maiores de participação activa e reivindicativa feminina tanto no

A partir de 1975 a mulher possui o direito de voto sem qualquer restrição, tendo podido exercer esse direito já nas eleições para a Assembleia Constituinte. Conquistada a liberdade e iniciada a vida democrática, o estatuto das mulheres portuguesas na sociedade foi melhorando, mediante a concretização progressiva dos princípios e direitos consagrados na Constituição da República.

Ver CIDM – Igualdade de Género, Portugal 2002, Cidm, Lx^a, p.23 in <http://www.25abril.org/docs/congresso/democracia/00.07-Dulce%20Rebelo.pdf>, [20 de Maio de 2007]

²⁴³ Cf. HERZ, Nicole - *Opposition to Female Suffrage in the United States*. The Concord Review, Inc., 1992, p. 73-82 in BEBIANO, Rui; SILVA, Alexandra – *A reidentificação do feminino e a polémica sobre a “Carta a uma Jovem Portuguesa”*. Revista de História das Ideias, n.º 25, 2004, p. 426.

²⁴⁴ CRUZEIRO, Maria Eduarda – *Costumes Estudantis de Coimbra no século XIX: tradição e conservação institucional*. Análise Social, Vol. XV. in BEBIANO, Rui; SILVA, Alexandra - *A reidentificação do feminino e a polémica sobre a “Carta a uma Jovem Portuguesa”*. Revista de História das Ideias, n.º 25, 2004, p. 440.

associativismo estudantil bem como noutras actividades de carácter cívico. A circulação das raparigas, com um maior grau de liberdade e assiduidade, pelos espaços comuns académicos significou a sua partilha menos constrangedora entre colegas e amigos.

A intervenção pública de um núcleo crescente de mulheres aumentou, sem espaço para dúvidas, a projecção da sua imagem para fora dos muros das universidades. Assim, a educação de um grande número de mulheres, até então autoritária e exclusivamente virada para a vida doméstica, foi ganhando novos contornos, os contornos de uma preparação técnica e cultural própria para a vida profissional.

Por conseguinte, as teorias mais recentes sobre os fenómenos de recomposição social da sociedade portuguesa abordam, de maneira incisiva, os fenómenos de “avanço das mulheres quer no mercado de trabalho, quer no status profissional que lhes é permitido gozar como consequência do seu posicionamento neste, status intimamente associado à autêntica conquista feminina do ensino superior”²⁴⁵.

Para robustecer e validar esta questão da feminização do ensino superior, a um nível geral, procuramos dados que se pudessem comparar e relacionar com os nossos. Ora, segundo o Censur de 2001²⁴⁶, a relação de masculinidade da população com o ensino superior era de 72 homens por 100 mulheres, valor bastante inferior ao observado em 1991 (113), reflectindo a forte entrada de mulheres no ensino superior.

Daqui resulta que, actualmente, sete em cada dez diplomados sejam mulheres. Estes valores colocam Portugal como o país da União Europeia com a maior taxa de feminização do ensino superior. Esta comparação europeia é revigorada por um estudo do Eurostudent²⁴⁷, ao salientar que, em Portugal, 61% do total de alunos do ensino superior são mulheres, valor este só suplantado pela Letónia, com uma percentagem de 63%.

²⁴⁵ BARRETO, António – *A Situação Social em Portugal. Indicadores Sociais em Portugal e na União Europeia: 1960-1999*. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais, in FERNANDES, A. Teixeira (coord.) – *Estudantes do Ensino Superior no Porto. Representações e práticas culturais*. Porto: Edições Afrontamento, 2001, p. 49.

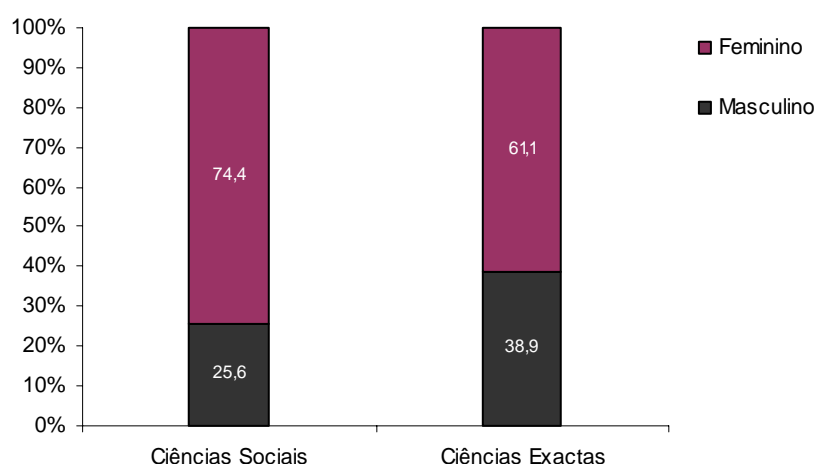
²⁴⁶ INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA – Censur 2001: resultados definitivos. Lisboa: I.N.E., 2001.

²⁴⁷ CIES-ISCTE, *Eurostudent 2005*. Segundo este estudo, a proporção de mulheres no ensino superior é a seguinte: Alemanha, 48%; Holanda, 51%; Áustria, 52%; Itália, 54%; Espanha, 54%; Irlanda, 55%; Reino Unido, 56%; França, 58%; Finlândia, 58%; seguindo-se Portugal e a Letónia.

Esta afirmação última leva-nos a questionar um aspecto importante: até que ponto é este processo de feminização um processo uniforme e universalizante na cena académica? Ou seja, as mulheres da nossa amostra ocupam diferentes posições de destaque na cena académica em todos os ramos e áreas, ou tendem a ocupar mais uma área que outra?

De facto, como comprovaremos adiante, esta feminização do ensino superior não acontece nem tampouco se desenvolve de modo uniforme. Importa, portanto, saber se esta feminização acontece, por um lado, em todos os tipos de ensino e, por outro, em todas as áreas científicas, rompendo com as tradicionais distinções de género que sempre encontraram na universidade um local favorável de legitimação.

Gráfico 3 – Distribuição da Amostra segundo o Sexo por Área Conhecimento



Ainda atendendo às diferenças de género, é importante a focalização numa leitura que procure identificar as tendências mais marcantes em cada sexo, expressas na preferência por determinadas áreas científicas.

Em relação à nossa amostra (Gráfico 3), uma primeira distinção que de imediato ressalta é a existência de mais mulheres em ambas as áreas do que homens: 74,4% em Ciências Sociais e 61,1% em Ciências Exactas. Em segundo lugar há a destacar uma maior concentração dos indivíduos do sexo masculino na área das Ciências Exactas (38,9%) contra uma maior dispersão feminina pelas áreas das Ciências Sociais e Ciências Exactas. De realçar que os indivíduos do

sexo masculino continuam a preferir cursos na área das Engenharias, Matemáticas, Economia e Gestão e a preferir cursos ligados à Educação.

Estes dados encontram-se na linha nacional de informação disposta no Censur que refere que, em 2001²⁴⁸, a maior parte da população que completou o ensino superior optou pelas áreas “Comércio e administração” e “Saúde” (cerca de 15% cada). Menciona, ainda, as elevadas proporções de indivíduos que completaram os cursos universitários nas áreas “Formação de professores e ciências da educação” e “Letras e ciências religiosas”. Os homens completaram cursos superiores sobretudo nas áreas “Engenharia e técnicas afins” (16%) e “Comércio e administração” (14%), enquanto as mulheres preferiram as áreas “Formação de professores e ciências da educação” (18%), “Letras e ciências religiosas” (15%) e “Saúde” (15%).

Convém mencionar que esta composição sexual na opção das áreas do ensino superior tem-se revestido de um certo tradicionalismo com as suas raízes aquando da massiva integração do indivíduo do sexo feminino no ensino universitário e, ainda hoje se mantém, através de processos de socialização e inculcação de valores que vêm detrás. Isto é, a procura dos cursos parte de várias influências sociais e económicas, sendo sobretudo escolhas não inocentes mas sim criadas, ora por se ser mulher, ora por se ser homem, ora porque ambos se compõem de distintos graus de capital académico e social, obedecendo aos padrões ditados pela sociedade em geral.

Porquanto é comumente conhecida e aceite, quase consuetudinária, a manifestação esmagadora do sexo masculino na área das engenharias, bem como a manifestação quase exclusivamente feminina na área da Educação e Ciências Sociais. Confirma-se, por suposto, que a penetração maciça do sexo feminino no ensino superior não significa forçosamente a diminuição do papel de naturalização de diferenças associadas ao género, que sempre se promoveu. As grandes clivagens continuam a existir: hegemonia masculina nas áreas tecnológicas e domínio feminino nas áreas sociais²⁴⁹.

²⁴⁸ INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA – Censur 2001: resultados definitivos. Lisboa: I.N.E., 2001.

²⁴⁹ Julgamos encontrar algumas respostas para estas opções no quadro das representações e significados que estas áreas valem para os alunos de um e outro sexo, num estudo de Elísio Estanque e João Arriscado Nunes, sendo que se patenteiam nítidas dissimilaridades entre sexos na forma como valorizam as áreas seleccionadas. A sua abordagem aponta, ainda, alguns dos processos que subjazem a estas escolhas, processos estes que *“ainda que possam estar desde muito cedo enraizados na mente de cada um, obedecem a toda uma série de formas de inculcação, que vão das influências da família às da escola e dos grupos de referência, em que o jovem vai modelando a sua matriz cognitiva e estruturando as suas expectativas escolares.”* ESTANQUE, Elísio; NUNES, João Arriscado – *A universidade perante a*

2.1.2 – Indicadores Etários: Indicadores de Envelhecimento

Reportamo-nos, de momento, às características dos inquiridos segundo as estatísticas descritivas para a idade; verifica-se, de imediato, a existência de faixas etárias bem abrangentes e bem superiores às idades formal e genericamente determinadas para os alunos do ensino superior (**pergunta 2**).

Tabela 2 – Distribuição da Amostra segundo as estatísticas descritivas para a Idade

	Idade
Média	21.4
Mediana	21
Moda	20
D. Padrão	3.0
Mín.	17
Máx.	49

Com um mínimo de 17 anos e um máximo de 49 anos, sabemos que a idade mais frequente é a de 20 anos, enquanto que a média de idades dos estudantes da amostra é, por arredondamento, de 21 anos. Dado que o desvio-padrão referente à amostra é de 3 anos, isto significa que mais ou menos dois terços dos alunos têm entre 18,4 anos e 24,4 anos. São, pois, idades perfeitamente compatíveis com a frequência de um curso de licenciatura. Por outro lado, um

transformação social e as orientações dos estudantes: O caso da Universidade de Coimbra. In Universidade de Coimbra – desafios para o século XXI. Oficina do CES, n.º 169, Centro de Estudos Sociais. Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra, 2002, p. 14.

Deste modo, os autores indicam que as mulheres da sua amostra, no contexto da Universidade de Coimbra, vincam a sua ambição em alcançar uma profissão que, acima de tudo, permita a realização profissional, assim como atribuem um maior valor ao conhecimento académico para fundamentar uma intervenção mais vantajosa na sociedade. De facto, esta valorização é mais enfatizada entre as mulheres do que entre os homens. Por outro lado, estes tendem a conferir um maior significado a factores como o acesso a uma profissão de prestígio e bem remunerada e, também, ao contributo que esperam vir a ter para o desenvolvimento científico.

O estudo “Jovens de Hoje e de Aqui” apresenta resultados idênticos, salientando que “as raparigas tendem a aderir de forma mais expressiva do que os rapazes ao item prazer/vocação como aspecto mais valorizado na actividade profissional (54,8% contra 45,3%)”²⁴⁹, continuação dos desejos estudantis. “A diferença joga-se sobretudo entre este item e remuneração e prestígio que é mais defendido pelo sexo masculino (39,9% contra 29,6%).” ALMEIDA, João *et al* – Jovens de Hoje e de Aqui. Loures: Cadernos Estudos Sociais, Departamento Sócio-Cultural da Câmara Municipal de Loures, 1996, p. 63.

desvio padrão tão elevado manifesta, também, um alargamento aos vários grupos etários possíveis e, conseqüentemente, sociais.

A procura do ensino superior por franjas etárias mais alargadas – alunos com idades compreendidas entre os 35 e os 49 anos – deve-se, essencialmente, à maior abertura deste tipo de ensino à vontade existente de uma faixa da população de evoluir em termos académicos, aceitando, por conseguinte, o papel de estudante-trabalhador.

A assídua e actual integração destes estudantes nos parâmetros universitários, parece-nos, deve-se de igual forma a uma maior facilitação na gradativa aproximação de sujeitos com idades acima dos 30 anos do universo académico e estudantil. Outrora, as tendências separavam de forma estanque estes dois universos: o do trabalho e o do ensino. Todavia, não só observamos cada vez mais a necessidade crescente de conjugar estes dois universos, uma vez que o mercado de trabalho exige esta reciclagem contínua de conhecimentos, mas também porque a ideia hodierna de juventude favorece-a como uma “condição social internamente diferenciada”²⁵⁰, abraçando um modelo de construção de juventude que engloba toda a sua heterogeneidade, incluindo, portanto, condições miscigenadas que não só a de estudante.

Tabela 3 – Distribuição da Amostra segundo os escalões etários por Instituição de Ensino

Instituição de Ensino Superior	Escalão etário			
	< 19 anos	19 - 24 anos	25 - 30 anos	>30 anos
Univ. Porto	36,3%	23,7%	26,9%	8,7%
Univ. Minho	17,6%	23,9%	36,5%	43,5%
Univ. Portucalense	10,8%	23,9%	21,2%	30,4%
Univ. Católica	26,5%	22,0%	14,4%	17,4%
ESEnfIC	8,8%	6,5%	1,0%	0,0%
Total:	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Segundo a tabela 3 é possível destacar da nossa amostra as universidades onde prevalecem os alunos inquiridos com idades inferiores aos 19 anos: a Universidade do Porto (36,3%) e a Universidade Católica (26,5%). Estas

²⁵⁰ CABRAL, Manuel Villaverde; PAIS, José Machado (coord.) – *Jovens Portugueses de Hoje. Resultados do Inquérito de 1997*. Secretaria de Estado da Juventude, Estudos sobre a Juventude: Celta Editora, 1998, p. 1

universidades apresentam, por conseguinte, percentagens superiores para valores inferiores aos 19 anos, mantendo uma certa homogeneidade relativamente aos outros três grandes grupos etários.

Tabela 4 – Distribuição da Amostra segundo as estatísticas descritivas para a Idade por Instituição de Ensino

		Idade					
		Média	Mediana	Moda	D. padrão	Min.	Máx.
Instituição de Ensino Superior	Univ. Porto	21.1	20	20	2.6	17	34
	Univ. Minho	21.8	21	21	3.7	17	49
	Univ. Portucalense	22.0	22	22	2.7	18	42
	Univ. Católica	21.1	21	20	2.8	17	42
	ESEnfIC	20.2	20	20	1.7	18	29

Foi, também, constatado – através da tabela 4 – que a média de idades dos alunos inquiridos da Universidade do Porto ronda os 21 anos e, a moda, valor mais pronunciado, é de 20 anos. O valor etário mínimo é de 17 anos e o valor máximo captado de 34 anos.

No que concerne à Universidade Católica, além de os dados introduzidos fazerem preponderar sobretudo os alunos com idade inferior a 19 anos (26,5%), apresentam-se ainda 22% de alunos com idades estabelecidas entre os 19 e 24 anos e 14,4% de estudantes com idades superiores aos 24 anos, isto é, entre os 25 e 30 anos. Posteriormente regista-se um leve aumento do número de alunos representados na amostra com mais de 30 anos (17,4%).

A média de idades é de 21 anos, enquanto a moda de 20 anos. As idades dos alunos constituem-se entre os 17 e os 42 anos.

Entremeios, ou seja com valores que não se destacam primeiramente como predominantes neste escalão etário dos 19 anos, situam-se a Universidade do Minho (17,6) e a Universidade Portucalense (10,8%). Isto porque apresentam um maior número de alunos com idades acima dos 30 anos. A primeira contribui com 36,5% de alunos com idades entre os 25 e 30 anos e com 43,5% de alunos com mais de 30 anos, sendo este o maior valor percentual de alunos com idades acima dos 30; e a segunda introduz 21,2% de alunos com idades compreendidas entre os 25 e 30 anos e 30,4% com idades acima dos 30.

Relativamente à Universidade Portucalense, a média e a moda de idades são de 22 anos. O valor mínimo introduzido marca os 18 anos sendo o máximo de 42 anos.

Por fim, temos o processo descendente, na Universidade do Minho, com a introdução de um número mais elevado de alunos inquiridos, com idades superiores aos 24 anos de idade, uma vez que apresenta valores percentuais inferiores nas restantes faixas etárias (17,6% de alunos com idades inferiores aos 19 anos e 23,9% nas idades compreendidas entre os 19 e 24 anos). A média de idades, por arredondamento, é de 22 anos, sendo a moda de 21. As idades dos alunos contam-se entre os 17 e os 49 anos.

Em termos proporcionais podemos adiantar que a ESEnflC apresenta, de entre o conjunto total de inquiridos, uma população relativamente jovem, ainda que o número de alunos seja algo exíguo (8,8% de alunos com idades inferiores aos 19 anos, seguindo-se uma baixa contínua, e daí pouco significativa, de alunos com idades situadas entre os 19 e 24 anos – 6,5% - e com idades superiores aos 24 anos – 0,8%). A sua média de idades, assim como a moda, relevam-se de 20 anos. As idades dos alunos encontram-se compreendidas entre os 18 e os 29 anos.

Em última análise, temos quanto à Universidade do Porto e à Universidade Católica, uma população inquirida mais jovem, daí diminuindo os seus valores percentuais de forma gradativa até aos alunos com idades superiores aos 24 anos.

As Universidades do Minho e Portucalense, por outro lado, obedecem a um padrão etário distinto das restantes, porque demonstram um maior número de alunos primeiramente na faixa etária superior aos 30 anos; posteriormente, no caso da Universidade do Minho, entre os 25 e os 30 anos, e no caso da Universidade Portucalense dos 19-24 anos, quando confrontada com as restantes idades expostas.

Enquanto que é verificável uma acentuação de alunos de idades mais jovens na Universidade do Porto e na Universidade Católica, nas Universidades do Minho e Portucalense a inclinação etária é feita de um outro contraste, sendo que introduz neste estudo uma população estudantil mais envelhecida, com idades superiores aos 30 anos, quando comparada com a dos restantes organismos de ensino.

Estes dados vêm de encontro com o facto de, na Universidade do Porto e na Universidade Católica, a percentagem de inquiridos da nossa amostra ser superior em alunos de início de licenciatura, enquanto que na Universidade do Minho predominam alunos no final da mesma, conforme se pode verificar em tabela já apresentada. Também na ESEnFIC, tal como na Universidade Católica, o maior número de alunos inquiridos pertencem ao primeiro ano, sendo aceitável que a este primeiro ano académico universitário correspondam alunos com idades mais jovens.

Tabela 5 – Distribuição da Amostra segundo os escalões etários por Área de Conhecimento

		Idade		
		< 19 anos	19 a 24 anos	> 24 anos
		%	%	%
Área de conhecimento	Ciências Sociais	26,9	64,0	70,6
	Ciências Exactas	73,1	36,0	29,4
	Total	100,0	100,0	100,0

Conforme a tabela 5, nas Ciências Sociais temos uma percentagem maior de alunos com idade superior a 24 anos, que corresponde essencialmente a alunos que frequentam os últimos anos do curso. Nas Ciências Exactas a percentagem de alunos mais novos é maior, o que vem de acordo com o ano académico que frequentam: 71,7% dos alunos em Ciências Exactas frequentam o 1º ano. Pode-se, então, concluir que desta amostra constituída por 1.620 alunos, estes pertencem maioritariamente aos anos finais dos cursos que frequentam.

Neste segmento, ao decompor a amostra segundo os escalões etários por área de conhecimento, verificamos tendências etárias contrárias nos alunos da área de Ciências Exactas e Ciências Sociais. No primeiro caso, um razoável contingente de alunos (73,1%) apresenta idades inferiores aos 19 anos. Já no segundo caso, na área de Ciências Sociais e Humanas, encontramos uma população estudantil mais «envelhecida», sendo que 70,6% de alunos introduzem idades superiores aos 24 anos.

Estes opostos etários nas duas áreas devem-se ao facto de que se assiste a um maior adiamento dos estudos no campo das Ciências Sociais e Humanas, um campo feito de maiores subjectividades, obedecendo a padrões distintos do ensino da área de Ciências Exactas, bem como originam resultados diferentes nas saídas profissionais que ambas as áreas facultam.

Outra questão explicativa é a entrada tardia de trabalhadores no ensino superior e, paralelo a este fenómeno, encontra-se o da feminização da área de Ciências Sociais e Humanas e da sociedade em geral que, por sua vez, se interliga com o envelhecimento demográfico da população (também este se feminizou, dado que a taxa de mortalidade até então, tem sido menor entre as mulheres comparativamente com a dos homens).

Ora, se compactarmos a informação interpretada até então, temos: um maior número de mulheres na área das Ciências Sociais e Humanas, sendo que também é registado nesta área uma população mais «envelhecida», e um número arrebatadamente mais elevado de homens, mais jovem, na área de Ciências Exactas.

Ademais, a distinção feita por universidades indica-nos que a população mais jovem distribui-se de forma mais evidente pelas Universidades do Porto, Católica e Escola Superior de Enfermagem Imaculada Conceição e uma população estudantil mais envelhecida pela Universidade do Minho e Portucalense.

São estas as diferenças marcantes na composição sexual e etária dos inquiridos, sendo que não há processos de contextura etária e sexual exacta ou análogas. Muito pelo contrário, não se observa uma linearidade nesta mesma (re) composição sócio-demográfica da população universitária, ainda que se fale de feminização do movimento universitário.

De uma forma geral, “uma das consequências da abertura do ensino superior, por um lado, e do envelhecimento demográfico, por outro, tem sido a da sua procura por franjas etárias mais velhas, provocando um recuo na juvenilidade do meio”²⁵¹, o que poderá ser uma das explicações mais coerentes para este fenómeno de envelhecimento da população estudantil, a par dos processos sexuais internamente desequilibrados entre áreas. Isto é, quanto maior a

²⁵¹ FERNANDES, A. Teixeira (Coord.) – *Estudantes do Ensino Superior no Porto. Representações e práticas culturais*. Porto: Edições Afrontamento, 2001, p 52.

heterogeneidade sócio-demográfica do meio, devido a factores como o envelhecimento da população e a democratização do ensino superior, maior a heterogeneidade etária dos alunos. Mas não explica na sua totalidade a razão pela qual constatamos uma população mais envelhecida a frequentar os cursos das Ciências Sociais e Humanas e uma população de traços mais juvenis a frequentar os cursos de Ciências Exactas.

É do senso comum que existe uma população maioritariamente masculina inscrita nas engenharias, e os dados do inquérito assim o comprovam, tendo-se destacado uma maior concentração dos indivíduos do sexo masculino na área das Ciências Exactas (38,9%) paralelamente à maior dispersão feminina pelas áreas das Ciências Sociais e Ciências Exactas.

Já Virgínia Ferreira afirmava que a população estudantil universitária era, em meados da década de 80, maioritariamente constituída por raparigas, o que fazia com que, em 1995, dos portugueses com menos de 30 anos habilitados com um curso superior, 63,3% eram do sexo feminino:

“No ano lectivo de 1993/94, as raparigas eram a maioria em todos os cursos universitários do ensino público com excepção das Ciências da Computação (39%), da Engenharia (30,4%) e do Desporto (40%) e Arquitectura e Urbanismo (46%). Vemos, assim, que é nas áreas mais técnicas que a feminização tem sido mais lenta. Por comparação com outros países, no entanto, esta proporção de 30% a 40% já é, em si, extraordinariamente elevada.”²⁵²

A consciência da sobrelotação do mercado de emprego actual tem feito com que, ainda em tempo académico, muitos dos jovens se preocupem com a sua ligação imediata ao mercado de emprego. Esta preocupação crescente com o enriquecimento do seu curriculum vitae, mais uma vez, tende a deteriorar os espaços-tempos para uma certa participação política obviamente esquecida, não tolerada. Em favor da competição, pronunciada no plano académico, favorece-se o individualismo, a carreira e o sucesso em detrimento das relações, da prática cívica, social e cultural.

²⁵² FERREIRA, Virgínia – *As Mulheres em Portugal: Situação e paradoxos*. p. 1 in <http://www.lxxl.pt/babel/biblioteca/mulheres1.html> [23 de Maio de 2007]

De uma forma geral, a situação da mulher no sistema de ensino e no mercado de trabalho, segundo Elísio Estanque, apresenta algumas justificativas com raízes na conceptualização acerca das classes sociais. O autor afirma que é cada vez mais

“Notório o maior sucesso feminino no campo educacional e também a presença crescente das mulheres nos empregos qualificados. Apesar dos empregos de topo continuarem nas mãos dos homens, a universidade portuguesa é hoje das mais feminizadas da Europa e os níveis de sucesso académico das raparigas são também mais elevados que os dos rapazes. Numa altura em que as credenciais educacionais se tornam o principal factor de promoção profissional, perante esta aparente hegemonização da presença das mulheres nas universidades (cerca de 60%), será de se esperar que nos próximos dez anos se assista a um novo reposicionamento no feminino da estrutura da estratificação (...)”²⁵³.

Ao abordarmos as posições etárias das populações estudantis destas duas áreas não queremos, com isso, afirmar que uns são jovens e os outros não, ainda que a disposição etária dos inquiridos tenha alguma relevância para o estudo. Apenas quisemos consentir algumas distinções internas na problemática da (re)composição estudantil. De facto, queremos, sim, evidenciar um processo de “juvenilização” que abarca diferentes pontos numa mesma recta. Como afirma Novaes, é difícil abstrair uma categoria geral da “juventude”, sendo mais adequado pensar em “juventudes”²⁵⁴.

Entendemos, pois, que a juventude, como factor social relativo, heterogéneo e híbrido, é um produto social das nossas sociedades de traços modernistas e que, ser-se jovem, hoje em dia, não é sinónimo de se ser estudante. Um trabalhador-estudante ou mesmo um trabalhador pode continuar a entender-se como jovem, se os outros assim o virem, e se assumir uma promoção dos valores juvenis. Este fenómeno social de “juvenilização” deve-se, em grande parte, ao facto de que muitos adultos cronológicos se identificam com a cultura jovem. Porquanto, o conceito de juventude passa, em muito, por esta mesma identificação com a cultura juvenil.

²⁵³ ESTANQUE, Elísio – *Análise das classes e desigualdades sociais em Portugal: em defesa da perspectiva compreensiva*. CES – Centro de Estudos Sociais, Universidade de Coimbra, Oficina do CES, n.º 221, Fevereiro de 2005, p. 15.

²⁵⁴ Cf. NOVAES, R. – *Juventude e participação social: apontamentos sobre a reinvenção da política*. in MOLIN, Fábio dal – *Ganchos, Tachos e Biscates: os desenrascos epistemológicos e metodológicos de uma jovem sociologia da juventude*. Sociologias. Porto Alegre: ano 8, nº 15, jan./jun. 2006, p. 384-399.

Por um lado, conscientes das vicissitudes da inserção no mercado de trabalho, os jovens arranjam diversas maneiras de operar neste terreno ambíguo e relacional entre universidade e mercado de trabalho. Se uns executam uma ligação precoce ao mercado de trabalho, ainda em tempo académico, outros há que adiam o seu enfrentamento imediato, assegurando-se com os meios mínimos de subsistência que os pais providenciam para o seu ensino e para as despesas lúdicas que, por sua vez, favorecem o convívio com os amigos e uma socialização numa esfera de consumo e de lazeres.

Poderá, aqui, residir outro condicionante à participação cívica, uma vez que todas as atenções estão viradas para o consumo e não para a participação activa, cívica e solidária em prole da comunidade, enquanto cidadão.

Os desafios actuais colocam as gerações estudantis deste século perante novos dilemas, perplexidades e potencialidades de acção. Na nossa democracia, a participação e o activismo já não funcionam no mesmo paradigma: as modalidades clássicas de intervenção e acção colectiva foram-se pulverizando, e estamos hoje perante a emergência de novas formas de acção e novos meios de influenciar as decisões institucionais e o aprofundamento democrático.

Ainda que o afastamento de uma boa parcela da juventude se dê actualmente, face ao terreno da política e da intervenção associativa, tal não implica um generalismo nesta escolha.

2.2 – ELEMENTOS DE TRAJECTÓRIAS NO ENSINO

No sentido de percebermos o posicionamento dos alunos inquiridos, tentamos reconstituir os seus percursos académicos, enfatizando a instituição de ensino frequentada nas suas diferentes áreas de ensino. **(perguntas 3-4)**

Tabela 6 – Distribuição da Amostra segundo a Instituição de Ensino Superior

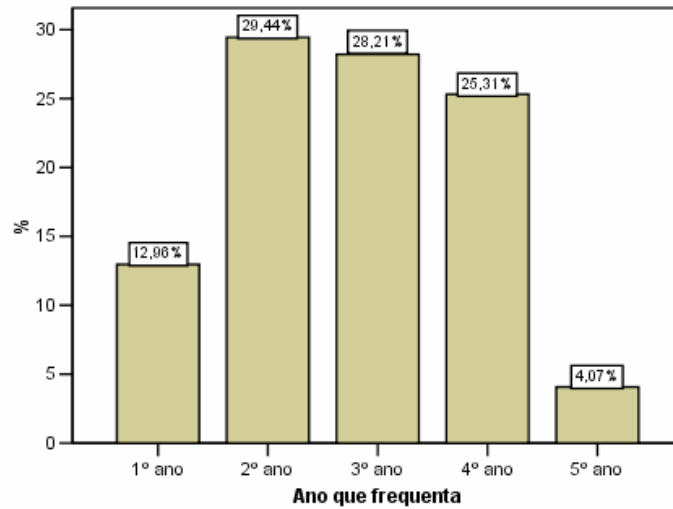
		N.º	%
Instituição de Ensino Superior	Universidade do Porto	396	24,4
	Universidade do Minho	399	24,6
	Universidade Portucalense	373	23,0
	Universidade Católica	352	21,7
	ESEnfIC	100	6,2
	Total:	1620	100,0

O total da nossa amostra compõe-se de 1.620 estudantes de cursos de licenciatura, distribuídos por cinco instituições de ensino: duas instituições de ensino público universitário (Universidade do Porto/Universidade do Minho), uma instituição de ensino privado universitário (Universidade Portucalense), uma instituição de ensino concordatário (Universidade Católica Portuguesa) e uma instituição de ensino privado politécnico (Escola Superior de Enfermagem Imaculada Conceição), conforme se pode constatar pela tabela 6.

Deste total, foram os alunos da Universidade do Minho os que mais respostas deram ao inquérito (399), representando 24,6% do montante geral. Seguiram-se os alunos provenientes da Universidade do Porto, com 24,4%, um valor percentual deveras aproximado do predominante. De forma similarmente aproximado está o número de alunos que responderam ao inquérito na Universidade Portucalense, com 23% do total e, por fim, é de mencionar um número semelhante na Universidade Católica, com 21,7 pontos percentuais de resposta.

Quanto à Escola Superior de Enfermagem Imaculada Conceição, em traços proporcionais, por se tratar de uma escola com um universo de alunos bem mais escasseado que as universidades neste estudo representadas, o número de respostas foi igualmente bem mais diminuto: 6,2%.

Gráfico 4 – Distribuição da Amostra segundo o Ano Académico



Com base na nossa amostra, podemos verificar em que altura do seu percurso académico estes estudantes se encontram (gráfico 4). Em formato decrescente, 29,4% dos alunos frequentam o 2º ano, 28,2% frequenta o 3º ano, 25,3% frequenta o 4º ano, 13% frequenta o 1º ano e finalmente apenas 4,1% frequentam o 5º ano. Daqui podemos, também, concluir que a média de ocorrências situa-se, de forma alargada, entre o segundo, terceiro e quarto anos, isto é, deram resposta ao inquérito um maior contingente de alunos a frequentar estes anos.

Os estudantes do ensino superior foram considerados a partir do momento em que se encontra o seu percurso académico. Para efeitos de operacionalização foram considerados dois grandes momentos: o início do curso – correspondente aos dois primeiros anos – com uma percentagem de inquiridos de 42,4% e a fase final do mesmo – correspondente aos 3º, 4º e 5º anos – com uma percentagem de 57,6%.

Tabela 7 – Distribuição da Amostra segundo o Ano por Área de Conhecimento

		Ano que frequenta				
		1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano
		%	%	%	%	%
Área de conhecimento	Ciências Sociais	28,3	62,5	73,2	69,0	39,4
	Ciências Exactas	71,7	37,5	26,8	31,0	60,6
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Ao analisarmos a distribuição da amostra, segundo o ano que os alunos frequentam por área de conhecimento (tabela 7), constata-se que do total inquirido, existe um maior número de alunos a frequentar a área de Ciências Sociais – que se compõe do Curso de Direito, Curso de Psicologia e Ciências da Educação, Curso de Letras e Ciências Humanas, Curso de Ciências Sociais e Curso de Enfermagem²⁵⁵ – em detrimento do número de alunos a frequentar a área das Ciências Exactas – que, por sua vez, se compõe, na nossa amostra, dos cursos de Engenharia, Economia, Matemática e Gestão.

Deste modo, no cerne da área de Ciências Sociais, destaca-se, primeiramente, um maior valor percentual de alunos no terceiro ano, com 73,2% de frequentadores, em segundo lugar, o quarto ano, com 69% de alunos e, em seguida, o segundo ano, com 62,5%. São estes os valores predominantes na frequência de alunos por ano na área de Ciências Sociais, sendo que os menores pontos percentuais se apresentam no primeiro ano (28,3%) e no último ano (39,4%). Podemos, então, afirmar que a média de frequência de anos nesta área se situa no terceiro ano, considerado ano central dos cursos, segundo a nossa orientação operacional, ainda que se observe uma ligeira tendência para a fase final das licenciaturas (dado o valor do quarto ano de 69%).

Relativamente à área das Ciências Exactas, o valor percentual que mais se distingue de entre os restantes é o de 71,7% de alunos a frequentar o primeiro

²⁵⁵ Dada a necessidade de conhecimentos aprofundados em ciências humanas e sociais por parte dos alunos do curso de enfermagem, inseriu-se este curso na área de ciências sociais para tratamento estatístico.

ano dos cursos desta área. Curiosamente, o segundo valor percentual mais significativo deste grupo situa-se no quinto e último ano das licenciaturas de Ciências Exactas, com 60,6% de finalistas. A representação de alunos dos restantes anos, 2.º, 3.º e 4.º, é nitidamente inferior (37,5%, 26,8% e 31% respectivamente).

Conclui-se que os alunos da área das Ciências Exactas que deram resposta ao inquérito se concentram essencialmente no primeiro e último ano dos respectivos cursos e os alunos da área das Ciências Sociais distribuem-se de uma forma mais ou menos uniforme pelos segundos, terceiros e quartos anos académicos.

Também é possível concluir daqui uma representatividade balanceada entre os alunos inquiridos de ambas as áreas em análise, uma vez que os valores da amostra de alunos das duas áreas não se distanciam entre si de uma forma marcante. Tratando-se de uma amostra, esta não deixa de ser representativa da realidade académica nas universidades analisadas, ainda que de forma aleatória. Reforçamos este equilíbrio com um estudo de A. Sedas Nunes²⁵⁶, estudo este sob a realidade portuguesa académica nos finais da década de 60, que indicava a existência de um maior número de alunos, segundo a sua distribuição pelos distintos ramos de ensino, em Letras, com 18,7% de estudantes, seguindo-se Engenharia, com 17,3% de alunos, e Ciências Económicas e Sociais, com 16,9%. Complementamos esta afirmação com um estudo estatístico bem mais actual do Observatório da Ciência e do Ensino Superior²⁵⁷.

Consoante os dados apresentados, ficamos a saber que, em números arredondados e depois de executada uma soma do número de alunos matriculados nas licenciaturas correspondentes a estas áreas nas universidades em análise, no Porto e Minho, o número de alunos em Ciências Sociais e Humanas, na sua totalidade, rondará os 20.000 e em Ciências Exactas andarà à volta dos 22.000. Por tal, é verificável um certo equilíbrio na frequência dentre áreas.

²⁵⁶ Cf. NUNES, A. Sedas – *A população universitária portuguesa: uma análise preliminar* in *Análise Social*, n.º 22, 23, 24, 1968, p. 295-385.

²⁵⁷ OCES – *Observatório da Ciência e do Ensino Superior*. Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, dados de 2004/2005.

2.3 – ORIGENS E MOBILIDADES GEOGRÁFICAS

Na sequência da caracterização da população inquirida importa aditar um importante indicador demográfico, que servirá para a iniciação da abordagem de mais um fenómeno recente na recomposição social e demográfica do tecido estudantil português, no sentido mais lato desta transformação, e do portuense e minhoto, num sentido mais restrito. **(perguntas 5-6-7)**

Sustentando-nos nos dados do inquérito, constatamos que os estudantes indagados são oriundos, sobretudo, do Porto e Grande Porto (actualmente ao falarmos do Grande Porto, falamos da Grande Área Metropolitana do Porto inclusiva de 14 concelhos), não excluindo daqui o facto de que o mesmo se afirmará para a área do Minho. Esta realidade obedece a um padrão nacional detectado noutras pesquisas:

“A grande bacia de recrutamento de alunos por parte da Universidade do Porto parece ser, de facto, a área correspondente à Área Metropolitana do Porto. Mantendo alguma penetração na Região Norte em geral, a Universidade do Porto parece ter uma fraca capacidade de captação em relação ao restante território nacional”²⁵⁸.

Tabela 8 – Distribuição da Amostra segundo a Residência

		N.º	%
Encontra-se deslocado da sua residência habitual	Sim	666	41,1
	Não	954	58,9
	Total	1.620	100,0

Pela observação da tabela e, dentro dos parâmetros da regionalização do ensino superior, é possível apurar que 58,9% dos estudantes inquiridos habita na residência do agregado familiar estando, porventura, circunscritos à área metropolitana do Porto. Estes valores vêm de encontro com o estudo realizado

²⁵⁸ FERNANDES, A. Teixeira (coord.) – *Estudantes do Ensino Superior no Porto. Representações e práticas culturais*. Porto: Edições Afrontamento, 2001, p 31.

pelo Eurostudent²⁵⁹, que nos revela que 55% do total de alunos universitários em Portugal vive em casa dos pais.

Não se pode, no entanto, subestimar a percentagem de alunos que se deslocam para frequentar a Universidade: 41,1% dos nossos inquiridos pertencem a concelhos de naturalidades limítrofes (em distâncias aproximadas aos 100Kms), o que envolve a necessidade de arranjar uma habitação mais próxima do local de estudo. Todavia, não se destacam posições demográficas fora deste círculo o que só reafirma a questão da regionalização do ensino superior.

Esta disposição demográfica, evidenciada neste e noutros estudos²⁶⁰, obedece, de forma coerente, à referida regionalização nos movimentos migratórios estudantis pela crescente localização dos pólos universitários. Tal tem-se devido a uma “proliferação de dezenas de instituições universitárias (...)”²⁶¹ e sua massificação que, por sua vez, originou não só um crescimento da oferta do ensino nas diversas regiões e distritos de que se compõe o território nacional, com o alargamento geral da oferta de cursos por todo o país mas, também, e numa lógica de causa-efeito, uma acentuada competitividade interna entre as várias «super-estruturas» universitárias portuguesas.

Esta massificação tem o seu início muito progressivo, no território nacional, durante os anos setenta, estendendo-se até à actualidade, com sinais mais evidentes a partir da década de oitenta, quando começou a existir uma oferta muito plural e muito espalhada pelas diferentes regiões do continente. Isso fez com que os estudantes que procuravam o ensino superior se fossem dispersando pelas suas regiões de origem.

²⁵⁹ CIES-ISCTE, Eurostudent 2005. Este estudo revela, acerca dos contextos de residência dos estudantes do ensino superior em Portugal, que 55% reside em casa dos pais, 27% em casa própria ou alugada, 14% num quarto alugado e 4% em residências para estudantes. Numa visão mais alargada pelos restantes países verificamos que as percentagens de estudantes do ensino superior que habitam com a família são as seguintes: Finlândia, 5%; Reino Unido, 22%; Alemanha, 23%; Áustria, 24%; Irlanda, 35%; Holanda, 37%; Letónia, 38%; França, 42%; Portugal, 55%; Espanha, 69%; Itália, 76%.

Ainda de referir que, segundo este mesmo estudo, as percentagens de alunos que habitam em residências para estudantes são as seguintes: Itália, 2%; Portugal, 4%; Irlanda, 6%; Espanha, 9%; Áustria, 10%; Alemanha, 12%; França, 16%; Letónia, 23%; Reino Unido, 29%; Finlândia, 31%; Holanda, 32%.

²⁶⁰ Cf. FERNANDES, A. Teixeira (coord.) – *Estudantes do Ensino Superior no Porto. Representações e práticas culturais*. Porto: Edições Afrontamento, 2001, p. 31-33.

²⁶¹ ESTANQUE, Elísio; NUNES, João Arriscado – *A universidade perante a transformação social e as orientações dos estudantes: O caso da Universidade de Coimbra* in “*Universidade de Coimbra – desafios para o século XXI*”, Oficina do CES, n.º 169, Centro de Estudos Sociais, Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra, Março de 2002, p. 9.

Este é um fenómeno que resulta, por um lado, da expansão e democratização do sistema educativo, o que acarreta alterações nas mobilidades geográficas dos estudantes. Por outro lado, a própria estratificação social da população estudantil mudou bastante. Portanto, não se trata apenas de uma questão espacial e de proximidade. É porque tanto o espaço como a geografia têm envolventes sociais.

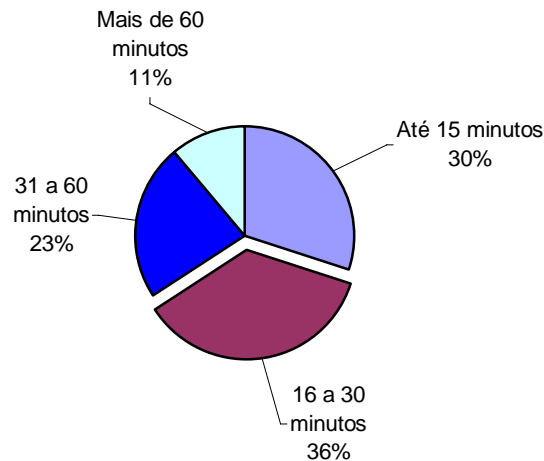
Tabela 9 – Distribuição da Amostra segundo as estatísticas descritivas para a Distância da Residência

	Distância a que reside da Instituição de Ensino (km)
Média	11.4
Mediana	8
Moda	15
D. Padrão	11.2
Mín.	1
Máx.	73

No âmbito dos dados, e segundo a tabela 9, verifica-se que os alunos residem, em média, a 11,4 km da Universidade que frequentam.

Deve-se atender e relevar, no entanto, que existem alunos que habitam a cerca de 1 km da Universidade – certamente aqueles que necessitam de alugar residência, fazem-no o mais próximo possível da Universidade – enquanto outros percorrem 73 km diariamente. A distância mais frequentemente apontada como a percorrida diariamente para o acesso às respectivas universidades foi de 15 km.

Gráfico 5 – Tempo que demoram a realizar o Percurso Casa/Universidade



De acordo com o gráfico 5 verifica-se que os alunos, relativamente à pergunta “Quanto tempo demora a realizar o percurso casa/universidade”, respondem, primeiramente, que demoram entre 16 a 30 minutos (36%), enquanto 30% refere que demora até 15 minutos; 23% dos inquiridos diz demorar entre 31 a 60 minutos e uma menor percentagem de 11% refere-nos que demora mais de 60 minutos.

Relacionando estes dados obtidos constata-se que 41,1% dos estudantes se encontra deslocado da sua residência habitual durante o período lectivo e que, deduz-se, procurarão residências próximas da Universidade, dado que apenas 11% refere demorar mais de 60 minutos no percurso habitual.

Após a verificação dos dados, percebemos, além da movimentação demográfica dos estudantes face à regionalização do ensino superior, outra característica consequente desse movimento: a manutenção de uma “ligação directa ao agregado familiar ascendente”²⁶², ainda que exista uma percentagem considerável de alunos a residir, durante o ano lectivo, fora da sua residência habitual (41,1%, enquanto que 58,9% permanecem na sua residência habitual), ou seja, a de sua família.

²⁶² FERNANDES, A. Teixeira (coord.) – *Estudantes do Ensino Superior no Porto. Representações e práticas culturais*. Porto: Edições Afrontamento, 2001, p. 93.

A família, enquanto espaço de integração dos estudantes, tem-se modificado num processo de modernização social. As suas dimensões têm-se alterado, com a progressiva nuclearização, bem como as suas funções sociais e económicas passando, neste momento, em que os seus filhos atingem o patamar académico – com a sua deslocação ou não da residência habitual –, de unidade de produção para unidade de consumo, na medida em que a família acaba por ser, na maioria dos casos, a promotora da obtenção de um grau académico para os seus descendentes, sendo este grau académico antónimo de inputs financeiros para a família.

Cingimo-nos, por enquanto, ao grupo de jovens que permanece em casa dos pais à medida que frequenta o ensino superior, uma vez que representa aproximadamente 60% do total da nossa amostra. O facto de viverem em casa dos pais ao longo do seu percurso académico influencia grandemente as suas formas de lidar com a realidade académica, as suas vivências e práticas quotidianas, bem como alguns dos mecanismos simbólico-ideológicos que accionam as suas sociabilidades e o acesso a um novo mundo de rotinas sociais e novas experiências que se ligam de forma contundente ao capital económico e social de suas famílias.

Este prolongamento da estada dos jovens na casa de origem resulta num conjunto de dificuldades em obter meios de auto-subsistência assim como de habitação.

Os jovens que ingressam no ensino superior em Portugal – abordando o ensino superior no Porto e Minho – não se autonomizam no verdadeiro sentido de garantirem a sua própria habitabilidade e independência financeira, mantendo uma umbilicalidade contínua ao seio familiar que, em muitos dos casos, se tem verificado mesmo após o desfecho dos estudos no ensino superior. Este prolongamento de vida em casa da família justifica-se, principalmente, pela dificuldade crescente inerente à integração no mercado de trabalho, de entre outros constrangimentos económicos (como é o caso do elevado valor do mercado habitacional no país, bem como a desadequação entre remuneração e inflação dos preços).

Face à escassez de alternativas habitacionais e face a um país imbuído em valores familiares tendencialmente conservadores, não é de admirar um número tão elevado de jovens a habitar a sua residência de origem. Quer isto significar

uma perda de tempo em viagens de ida e volta para casa após as aulas, daí resultando um menor tempo de vida disponível para as práticas culturais, uma menor atenção aos seus peer groups, e um menor desenvolvimento de práticas sociais traduzidas num condicionamento periférico face aos convivialismos académicos.

Daqui resulta uma desvitalização do espaço político expressivo que será “naturalmente” explicada pela falta de tempo ou pelo sentimento de distância, uma vez que é necessária uma consciência política por parte dos estudantes para que expressem o desejo de participar social e politicamente e agirem nesse sentido (daí a importância das origens de classe na preparação de berço para a política).

Para verificarmos como as distâncias a que os estudantes residem da instituição de ensino onde estudam poderão influenciar a sua participação política, realizou-se uma inferência estatística, através do teste de Mann Whitney. Ficamos, então, a saber que se registaram diferenças estatisticamente significativas ($p < 0,05$) entre os estudantes que residem a maiores distâncias da sua instituição de ensino e os que residem mais perto, e que estas distâncias influenciam a sua participação nas eleições.

Tabela 10 – Cruzamento das variáveis “Distância a que reside da instituição de ensino/Participou na eleição”.

	<i>Distância a que reside da Instituição de Ensino (km)</i>						<i>p</i>
	<i>Média</i>	<i>Dp</i>	<i>Mediana</i>	<i>Moda</i>	<i>Mín.</i>	<i>Máx.</i>	
<i>Participou na eleição</i>							
Sim	10,8	10,7	7,0	1	1	60	
Não	11,8	11,5	8,0	15	1	73	0,037*
Total:	11,4	11,2	8,0	15	1	73	

*Mann-Whitney ($p < 0.05$)

Assim, os alunos que participaram na eleição dos seus representantes residiam em mediana significativamente mais perto (mediana=7km) que os restantes (mediana=8km), o que comprova uma maior aproximação da vida social e política da universidade por parte dos estudantes que residem mais perto da universidade e um distanciamento participativo dos estudantes cuja residência se encontra mais distante.

Da caracterização da amostra e sustentando-nos nos dados do inquérito verificamos, relativamente à variável independente de género, que 70% da população estudantil inquirida pertence ao sexo feminino, o que corresponde a 1.141 alunos, uma boa parcela do total. Poderemos, até, afirmar que constitui uma maioria não absoluta. Posto isto, 30% dos alunos inquiridos são estudantes do sexo masculino, correspondendo a 479 estudantes.

Deveremos salientar que, embora dominantes em todos os tipos de ensino, os indivíduos do sexo feminino e do sexo masculino não se distribuem pelos diferentes tipos de ensino segundo padrões idênticos.

Em relação à nossa amostra uma primeira distinção que de imediato ressalta é a existência de mais mulheres em ambas as áreas do que homens, fenómeno consonante com a feminização do ensino superior (74,4% em Ciências Sociais e 61,1% em Ciências Exactas). Em segundo lugar há a destacar uma maior concentração dos indivíduos do sexo masculino na área das Ciências Exactas (38,9%) contra uma maior dispersão feminina pelas áreas das Ciências Sociais e Ciências Exactas. De realçar que os indivíduos do sexo masculino continuam a preferir cursos na área das Engenharias, Matemáticas, Economia e Gestão e a preterir cursos ligados à Educação.

Reportando-nos às características dos inquiridos segundo as estatísticas descritivas para a idade verifica-se, de imediato, a existência de faixas etárias bem abrangentes e bem superiores às idades formal e genericamente determinadas para os alunos do ensino superior. Com um mínimo de 17 anos e um máximo de 49 anos, sabemos que a idade mais frequente é a de 20 anos, enquanto que a média de idades dos estudantes da amostra é, por arredondamento, de 21 anos. Dado que o desvio-padrão referente à amostra é de 3 anos, isto significa que mais ou menos dois terços dos alunos têm entre 18,4 anos e 24,4 anos. São, pois, idades perfeitamente compatíveis com a frequência de um curso de licenciatura. Por outro lado, um desvio padrão tão elevado manifesta, também, um alargamento aos vários grupos etários possíveis e, conseqüentemente, sociais.

A procura do ensino superior por franjas etárias mais alargadas – alunos com idades compreendidas entre os 35 e os 49 anos – deve-se, essencialmente, à maior abertura deste tipo de ensino à vontade existente de uma faixa da

população de evoluir em termos académicos, aceitando, por conseguinte, o papel de estudante-trabalhador. Mas não só.

Outrora, as tendências separavam de forma estanque estes dois universos: o do trabalho e o do ensino. Todavia, não só observamos cada vez mais a necessidade crescente de conjugar estes dois universos, uma vez que o mercado de trabalho exige esta reciclagem contínua de conhecimentos, mas também porque a ideia hodierna de juventude favorece-a como uma *condição social internamente diferenciada*, abraçando um modelo de construção de juventude que engloba toda a sua heterogeneidade, incluindo, portanto, condições miscigenadas que não só a de estudante.

Em última análise, temos quanto à Universidade do Porto e à Universidade Católica, uma população inquirida mais jovem, daí diminuindo os seus valores percentuais de forma gradativa até aos alunos com idades superiores aos 24 anos.

As Universidades do Minho e Portucalense, por outro lado, obedecem a um padrão etário distinto das restantes, porque demonstram um maior número de alunos primeiramente na faixa etária superior aos 30 anos; posteriormente, no caso da Universidade do Minho, entre os 25 e os 30 anos, e no caso da Universidade Portucalense dos 19-24 anos, quando confrontada com as restantes idades expostas.

Enquanto que é verificável uma acentuação de alunos de idades mais jovens na Universidade do Porto e na Universidade Católica, nas Universidades do Minho e Portucalense a inclinação etária é feita de um outro contraste, sendo que introduz neste estudo uma população estudantil mais envelhecida, com idades superiores aos 30 anos, quando comparada com a dos restantes organismos de ensino.

Estes dados vêm de encontro com o facto de, na Universidade do Porto e na Universidade Católica, a percentagem de inquiridos da nossa amostra ser superior em alunos de início de licenciatura, enquanto que na Universidade do Minho predominam alunos no final da mesma. Também na ESEnflC, tal como na Universidade Católica, o maior número de alunos inquiridos pertencem ao primeiro ano, sendo aceitável que a este primeiro ano académico universitário correspondam alunos com idades mais jovens.

Atendendo às áreas de conhecimento, temos nas Ciências Sociais uma percentagem maior de alunos com idade superior a 24 anos, que corresponde essencialmente a alunos que frequentam os últimos anos do curso. Nas Ciências Exactas a percentagem de alunos mais novos é maior, o que vem de acordo com o ano académico que frequentam: 71,7% dos alunos em Ciências Exactas frequentam o 1º ano. Pode-se, então, concluir que desta amostra constituída por 1.620 alunos, estes pertencem maioritariamente aos anos finais dos cursos que frequentam.

Neste segmento, ao decompor a amostra segundo os escalões etários por área de conhecimento, verificamos tendências etárias contrárias nos alunos da área de Ciências Exactas e Ciências Sociais. No primeiro caso, um razoável contingente de alunos (73,1%) apresenta idades inferiores aos 19 anos. Já no segundo caso, na área de Ciências Sociais e Humanas, encontramos uma população estudantil mais «envelhecida», sendo que 70,6% de alunos introduzem idades superiores aos 24 anos.

São estas as diferenças marcantes na composição sexual e etária dos inquiridos, sendo que não há processos de contextura etária e sexual exactas ou análogas. Muito pelo contrário, não se observa uma linearidade nesta mesma (re)composição sócio-demográfica da população universitária, ainda que se fale de feminização do movimento universitário.

O total da nossa amostra (1.620 estudantes de cursos de licenciatura) está distribuído por cinco instituições de ensino: duas instituições de ensino público universitário (Universidade do Porto/Universidade do Minho), uma instituição de ensino privado universitário (Universidade Portucalense), uma instituição de ensino concordatário (Universidade Católica Portuguesa) e uma instituição de ensino privado politécnico (Escola Superior de Enfermagem Imaculada Conceição).

Deste total, foram os alunos da Universidade do Minho os que mais respostas deram ao inquérito (399), representando 24,6% do montante geral. Seguiram-se os alunos provenientes da Universidade do Porto, com 24,4%, um valor percentual deveras aproximado do predominante. De forma similarmente aproximado está o número de alunos que responderam ao inquérito na Universidade Portucalense, com 23% do total e, por fim, é de mencionar um

número semelhante na Universidade Católica, com 21,7 pontos percentuais de resposta.

Quanto à Escola Superior de Enfermagem Imaculada Conceição, em traços proporcionais, por se tratar de uma escola com um universo de alunos bem mais minguado que as universidades neste estudo representadas, o número de respostas foi igualmente bem mais diminuto: 6,2%.

Os estudantes do ensino superior foram considerados a partir do momento em que se encontra o seu percurso académico. Para efeitos de operacionalização foram considerados dois grandes momentos: o início do curso – correspondente aos dois primeiros anos – com uma percentagem de inquiridos de 42,4% e a fase final do mesmo – correspondente aos 3º, 4º e 5º anos – com uma percentagem de 57,6%.

Ao analisarmos a distribuição da amostra, segundo o ano que os alunos frequentam por área de conhecimento constata-se que, do total inquirido da nossa amostra, existe um maior número de alunos a frequentar a área de Ciências Sociais em detrimento do número de alunos a frequentar a área das Ciências Exactas.

Deste modo, no cerne da área de Ciências Sociais, destaca-se, primeiramente, um maior valor percentual de alunos no terceiro ano, com 73,2% de frequentadores, em segundo lugar, o quarto ano, com 69% de alunos, e, em seguida, o segundo ano, com 62,5%. São estes os valores predominantes na frequência de alunos por ano na área de Ciências Sociais, sendo que os menores pontos percentuais se apresentam no primeiro ano (28,3%) e no último ano (39,4%). Podemos, então, afirmar que a média de frequência de anos nesta área se situa no terceiro ano, considerado ano central dos cursos, segundo a nossa orientação operacional, ainda que se observe uma ligeira tendência para a fase final das licenciaturas (dado o valor do quarto ano de 69%).

Relativamente à área das Ciências Exactas, o valor percentual que mais se distingue de entre os restantes é o de 71,7% de alunos a frequentar o primeiro ano dos cursos desta área. Curiosamente, o segundo valor percentual mais significativo deste grupo situa-se no quinto e último ano das licenciaturas de Ciências Exactas, com 60,6% de finalistas. A representação de alunos dos restantes anos, 2.º, 3.º e 4.º, é nitidamente inferior (37,5%, 26,8% e 31% respectivamente).

Também é possível concluir daqui uma representatividade balanceada entre os alunos inquiridos de ambas as áreas em análise, uma vez que os valores amostrais de alunos das duas áreas não se distanciam entre si de uma forma marcante. Tratando-se de uma amostra, esta não deixa de ser representativa da realidade académica nas universidades analisadas, ainda que de forma aleatória. Constatamos que os estudantes indagados são oriundos, sobretudo, do Porto e Grande Porto não excluindo daqui o facto de que o mesmo se afirmará para a área do Minho.

É possível apurar que 58,9% dos estudantes inquiridos habita na residência do agregado familiar estando, porventura, circunscritos à área metropolitana do Porto.

Não se pode, no entanto, subestimar a percentagem de alunos que se deslocam para frequentar a Universidade: 41,1% dos nossos inquiridos pertencem a concelhos de naturalidades limítrofes (em distâncias aproximadas aos 100Kms), o que envolve a necessidade de arranjar uma habitação mais próxima do local de estudo. Todavia, não se destacam posições demográficas fora deste círculo o que só reafirma a questão da regionalização do ensino superior.

No âmbito dos dados, verifica-se que os alunos residem, em média, a 11,4 km da Universidade que frequentam.

Para verificarmos como as distâncias a que os estudantes residem da instituição de ensino onde estudam poderão influenciar a sua participação política, realizou-se uma inferência estatística, através do teste de Mann Whitney. Ficamos então a saber que se registaram diferenças estatisticamente significativas ($p < 0,05$) entre os estudantes que residem a maiores distâncias da sua instituição de ensino e os que residem mais perto, e que estas distâncias influenciam a sua participação nas eleições.

3 – A PARTICIPAÇÃO POLÍTICA: NA SOCIEDADE CIVIL

Chegamos a um marco importante desta análise que é o de dar voz à nossa amostra perante a problemática da participação social e política, quer através da pertença à associação de estudantes da universidade, quer através da ida às urnas para o voto como veremos posteriormente. **(perguntas 8-23)**

A participação social, que é também ela cultural e política, poderá ser entendida sob dois pontos de vista: um, de carácter mais institucional, como é o caso da pertença a partidos políticos ou mesmo à associação de estudantes; e um outro, de formato mais difuso, mais informal, que não deixa de reflectir uma forma de estar em sociedade, contribuindo para a “edificação de espaços públicos de vivências de uma efectiva «cidadania local». Assim, o associativismo é correctamente entendido como um agente fundamental de formação e de participação para o «desenvolvimento social»²⁶³.

Se inserirmos esta definição num panorama mais vasto, verificaremos que é através da participação social que se constroem os movimentos contra-hegemónicos que levam a crer que tudo está dominado por uma força maior. Damos razão a Boaventura de S. Santos, e a outros autores que se encontram na sua senda, ao afirmar que é na acção local que se ganham as forças maiores para mudar o mundo, isto é, não é partindo da acção do geral para o particular mas sim e tão só do particular para o geral, ainda que as duas partes sejam por vezes uma só, dada a articulação dialéctica entre localismo e globalização. Menciona o autor: “A nova cidadania tanto se constitui na obrigação vertical, entre cidadãos e Estado, como na política horizontal entre cidadãos. O princípio da comunidade eleva-se e, com ele, a ideia de igualdade sem mesmidade, a ideia de autonomia e a ideia de solidariedade.”²⁶⁴

Porquanto, o local é considerado como sendo o palco onde se move a reflexibilidade da acção social, cultural e política, de onde emanam o “ser

²⁶³ FERNANDES, António Teixeira (coord.) - *Estudantes do Ensino Superior no Porto: Representações e práticas culturais*. Porto: Edições Afrontamento, 2001, p. 299

²⁶⁴ SANTOS, Boaventura de Sousa – *Pela Mão de Alice. O Social e o Político na Pós-Modernidade*. 8.ª edição. Porto: Edições Afrontamento, 2002, p. 239.

humano” e o “fazer humano”, onde evoluem a produção e reprodução sociais, onde o “novo” se cria, seja de novos procedimentos, percursos ou soluções.

A sua identidade emerge a partir da união entre o sentimento, o pensamento e a acção dos agentes sociais, os estudantes. A sua autoconfiança incrementa-se com base neste processo, uma vez que consciencializa enfaticamente os alunos como cidadãos – os verdadeiros protagonistas da sua própria realidade – para a sua competência (e formação desta mesma), na tomada de decisões no processo de desenvolvimento que lhes poderá pertencer do início ao fim (da formulação de projectos de cidadania até à sua concretização, preparando, de igual forma, este terreno para os jovens vindouros), capitalizando a ideia de democracia e o seu aprofundamento através da participação efectiva destas populações estudantis em tomadas de decisão sinérgicas e emancipatórias (porque tal é possível com uma gradativa consciencialização de que a universidade também lhes pertence sob vários significados), onde podem confluír as vertentes política, social e cultural, reforçando, por este meio, o pluralismo traduzido num desenvolvimento múltiplo dos indivíduos, porque “o ser humano é a razão de ser e o centro deste movimento de progresso social”²⁶⁵.

À luz da democracia, como participação ou democracia participativa, a participação representa um dos mais importantes instrumentos de realização da democracia, alargada às diversas áreas e instituições sociais. O princípio participativo deve-se estender às organizações sociais onde, em larga medida, se opera a socialização dos indivíduos e se modelam atitudes e comportamentos favorecedores do debate e da discussão, da crítica e da intervenção activa na defesa de projectos comunitários. Toda a vida social daí emana.

A democracia deverá fazer residir as suas raízes, de maneira palpável, na sociedade civil como arena ou fórum de debates, entendida a partir do conceito de racionalidade comunicativa.

Além do mais, a sociedade civil é a opinião pública sob a forma de instituição, organizada. Será através do acto comunicacional, em espaço público, que se legitimará o cidadão como componente da sociedade civil, materialização da democracia.

²⁶⁵ BANHA, Rui, *et al* – *Dinâmicas Culturais e Desenvolvimento no Concelho de Loures* in *Dinâmicas Culturais, Cidadania e Desenvolvimento Local*. Lisboa: A.P.S, 1994, p. 660.

A participação terá que ser entendida como direito e como condição de cidadania. No actual modelo de sociedade, a participação apresenta-se como um direito fundamental ligado à natureza da educação. Trata-se de garantir o direito de todos acederem à capacidade de intervirem no projecto da sua própria existência.

Porventura, parece caber ao ensino superior, e inclusivamente às suas instituições internas (como é o caso das associações de estudantes), a responsabilidade de responder a novas solicitações de criação e circulação de conhecimento. A complexidade deste desafio demanda contributos diversificados para que se pensem as instituições de ensino superior de forma inovadora, na medida em que elas tendem a incluir, cada vez mais, um contingente diferenciado de actores sociais provindos de diferentes origens sócio-culturais, em transformação constante, argumentando-se que, apesar das funções que estão socialmente atribuídas à universidade começarem a ser partilhadas por um diversificado espectro de instituições, a universidade confronta-se com solicitações que dela exigem uma reforçada presença da sua capacidade de criar e difundir conhecimento.

Será, pois, a partir dos alicerces institucionais, dos quais se formam a sociedade actual, que esta educação partirá, educação esta que será mais reconhecida e abonada pelo outro, em relação, se formalizada, isto é, se institucionalmente validada. De outra forma, prevalecerá uma educação em forma de mosaico, correndo o risco de ser uma forma de conhecimento vão, sem retorno.

Por agora, centremo-nos na tabela que se segue na pretensão de saber o que pensam os inquiridos sobre as várias definições de um termo tão amplo, tão difuso e tão rico como é o da participação.

Tabela 11 – Participação na Sociedade Civil

	Em desacordo	Indiferente	De acordo
A participação é um princípio básico da Democracia	,4%	3,2%	96,4%
A participação é responsabilidade e também um compromisso	1,9%	6,7%	91,4%
A participação assegura a pluralidade de opiniões	2,0%	5,5%	92,5%
A participação é uma estratégia para manter as orientações de quem Governa	20,2%	23,3%	56,5%
A participação é poder intervir em todos os momentos de formulação e tomadas de decisão como co-actor das decisões	10,1%	12,4%	77,5%
A participação é favorecida pela convivência social e pela solidariedade	2,2%	10,1%	87,7%
A participação convive com a diversidade de opiniões, valores, estilos de vida	2,0%	6,2%	91,9%
A participação implica que o homem não se limite a contemplar a realidade criada, mas que desenvolva esforços intencionais no sentido de modificar a realidade recebida	1,4%	7,3%	91,2%
A participação não deve ser um fim em si, mas um meio de atingir os ideais de democracia	5,0%	9,3%	85,7%
A participação é geradora de instabilidade e conflito	49,9%	15,7%	34,4%
A força e a coacção podem ser "armas" da participação	42,7%	16,4%	40,8%
A participação constitui o suporte fundamental de qualquer projecto de renovação educativa que vise a formação integral de cidadãos	3,7%	9,1%	87,2%
A Democracia Participativa é uma prática enraizada na nossa sociedade	43,1%	23,2%	33,7%
A participação tem sempre uma dimensão colectiva pela qual se compatibiliza os interesses individuais com os interesses do grupo	12,3%	18,2%	69,5%
O valor da participação tem que se aprender; não basta deixar participar, para que se participe	5,3%	14,4%	80,3%
A participação é essencialmente um problema de poder, de redistribuição do poder dentro das organizações	31,5%	23,6%	45,0%

Propusemos aos inquiridos da nossa amostra um conjunto de dezasseis afirmações (perguntas nºs 8-23) acerca da opinião que estes apresentam sobre a participação na sociedade civil (tabela 11) e sobre o que é a participação num entendimento mais global. Estas afirmações surgiram após revisão de literatura da temática subjacente²⁶⁶.

Em primeiro lugar, verificamos uma grande aceitação de todas as afirmações de carácter positivo sobre o que a participação em sociedade significa. O acordo é bem maior quando em contraponto com o desacordo ou com a indiferença da

²⁶⁶ As perguntas elaboradas foram adaptadas da leitura da tese de doutoramento de Licínio Lima e de um questionário sobre participação numa escola secundária utilizado por este na sua tese de doutoramento, intitulada – *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar*. Braga: U. Minho, 1992.

massa inquirida. É, já de si, um elemento positivo, na medida em que há opiniões construídas num sentido afirmativo e não uma displicência ou apatia em relação ao conceito.

Iremos proceder a uma análise agrupada das afirmações por máxima aceitação. Assim, constatamos que os inquiridos estão essencialmente de acordo com as seguintes afirmações, sem que destas se levantem grandes objecções discordantes ou indiferentes:

- “A participação é um princípio básico da Democracia” (96,4%) – (pergunta 8);
- “A participação assegura a pluralidade de opiniões” (92,5%) – (pergunta 10);
- “A participação convive com a diversidade de opiniões, valores, estilos de vida” (91,9%) – (pergunta 14);
- “A participação é responsabilidade e também um compromisso” (91,4%) – (pergunta 9);
- “A participação implica que o homem não se limite a contemplar a realidade criada, mas que desenvolva esforços intencionais no sentido de modificar a realidade recebida.” (91,2%) - (pergunta 15);

Esta concordância geral perante frases de índole mais positiva sobre a participação indica, sob uma outra perspectiva, um outro fenómeno que lhe é actualmente consequente: o da desresponsabilização. De facto, uma maioria dos inquiridos assentiu que a participação deve ser entendida como “*princípio básico da democracia*”, que assegura a “*pluralidade de opiniões*”, que “*convive com a diversidade*”, que assenta na “*responsabilidade*” e também no “*compromisso*”, que procura “*modificar a realidade*”, que se assume na “*convivência social*” e na “*solidariedade*”, que procura uma “*renovação educativa que vise a formação integral de cidadãos*”, sendo também um “*meio de atingir os ideais de democracia*”. No entanto, sabendo que os resultados da sua própria participação são tão limitados, não poderemos deixar de indicar que toda esta assumpção trata o universo da participação como um universo longínquo, que não lhes pertence tão directamente quanto isso. Que, muito pelo contrário, deve ser levado a efeito por outros agentes e actores sociais. A concordância com a participação

nestes moldes, moldes que se integram numa cultura desregrada, diversiva, evasiva e individualista, contrapõe-se com os elevados dados abstencionistas face à participação mais passiva, através do voto, e da participação mais activa, através de intervencionistas, redundando num afastamento entre o que são considerações e o que realmente é a participação.

Fica, no entanto, bem assente a consciência (enigmática) dos estudantes acerca do que é a participação.

Em menor percentagem mas, ainda assim, de valor analítico significativo, os inquiridos estão de acordo com as afirmações:

- *“A participação é favorecida pela convivência social e pela solidariedade” (87,7%) – (pergunta 13);*
- *“A participação constitui o suporte fundamental de qualquer projecto de renovação educativa que vise a formação integral de cidadãos” (87,2%) – (pergunta 19);*
- *“A participação não deve ser um fim em si, mas um meio de atingir os ideais de democracia” (85,7%) – (pergunta 16);*
- *“O valor da participação tem que se aprender; não basta deixar participar para que se participe” (80,3%) – (pergunta 22);*

Uma educação para a cidadania na sociedade democrática consiste em preparar cada indivíduo para que seja um possível governante dessa sociedade (*“A participação implica que o homem não se limite a contemplar a realidade criada (...)”* e *“O valor da participação tem que se aprender (...)”* ou mesmo *“A participação constitui o suporte fundamental de qualquer projecto de renovação educativa que vise a formação integral de cidadãos”*); *“em outras palavras, formar não indivíduos passivos, mas indivíduos potencialmente activos, que podem entrar em acção a qualquer momento, de acordo com os desenvolvimentos políticos da sociedade”*²⁶⁷. Esta noção poderia, até, sustentar uma certa visão "militantista", que procura fazer da universidade um local de partidarismos políticos. Não. A universidade é, sim, o espaço da cultura e a construção da cidadania deve dar-se neste âmbito:

²⁶⁷ GALLO, Sílvia – *A Educação Brasileira Contemporânea numa perspectiva Libertária*. Artigo publicado em Comunicações - Revista de Pós-Graduação em Educação da Unimep, 1998, p. 9.

“A escola não é o lugar da política, isto é, um espaço de militância, mas é um lugar essencialmente político, pois é nela que se assimila toda a base conceptual necessária para a acção política eficaz. A educação do cidadão deve, pois, circunscrever-se muito mais ao campo da cultura do que ao da política propriamente dito, o que em nada diminui o seu carácter essencialmente político. Para a constituição de uma sociedade democrática, a educação do cidadão deve privilegiar o aprendizado e o exercício do diálogo, base da própria democracia”²⁶⁸.

Os inquiridos estão em desacordo, desacordo este traduzido em percentagens de resposta inferiores a 50%, perante as afirmações:

- *“A participação é geradora de instabilidade e conflito” (49,9%) – (pergunta 17);*
- *“A democracia participativa é uma prática enraizada na nossa sociedade” (43,1%) – (pergunta 20);*
- *“A força e a coacção podem ser ‘armas’ da participação” (42,7%) – (pergunta 18);*

Por sua vez, o desacordo teria mesmo de ser um desacordo geral face a afirmações de carácter negativo sobre o que é a participação. Pela lógica, nunca a população inquirida iria apoiar pela concordância frases com as palavras *“geradora de instabilidade e conflito”* e *“força e a coacção”* como *“armas”* da participação. Todavia, é de ressaltar uma consciência bem mais importante, muito mais próxima da realidade, diríamos até a mais responsabilizadora perante todas as afirmações apresentadas: a discordância significativa perante a frase *“A democracia participativa é uma prática enraizada na nossa sociedade”*. Neste momento, os jovens inquiridos introduzem uma nova consciência sobre a sua realidade nacional, sobre a sua existência histórica, social e geopolítica.

A população estudantil inquirida parece demonstrar, assim, um apoio, ainda que predominantemente difuso, aos princípios nucleares em que assentam a democracia, no seu sentido mais lato. Quer isto dizer que, a nossa população estudantil encontra-se em acordo quase total perante afirmações cuja definição é quase irrefutável para o ser humano, de um sentido mais abstracto, mais bucólico, singelo e harmonioso, se quisermos.

²⁶⁸ Idem.

Porém, quando a afirmação implica uma questão ou outra relacionada com certas modalidades relacionais de poder, controle ou regulação através da força ou coacção, tocando as questões da instabilidade e conflito – sem que seja obrigatoriamente de carácter negativo e intencionalmente direccionada para a negação e o desacordo – sempre mais conotado com uma imagem mais sombria do ser humano, e por conseguinte, mais complexa e sigilosa, a concordância total ou quase total vai manifestamente sendo reduzida, aumentando, em proporção, a discordância ou mesmo a indiferença.

De facto, apenas percentagens mínimas de resposta parecem questionar, através do desacordo ou da indiferença, afirmações de sentido mais negativo ou pejorativo face ao que a participação significa. Mas não na sua totalidade. Ou seja, existem afirmações que não tendem para um sentido negativo sobre a participação, mas que conduzem a valores percentuais mais elevados de desacordo e indiferença.

Verificaremos uma outra tendência, a este propósito, que é a de que o desacordo, quando com valores mais elevados de resposta, tende a fazer-se acompanhar por valores também mais elevados de indiferença, sendo que aumenta a problematização de alguns dos conteúdos das afirmações. Senão, vejamos, em termos comparativos as seguintes afirmações:

- *“A participação é poder intervir em todos os momentos de formulação e tomadas de decisão como co-autor das decisões”* (pergunta 12)

Perante esta afirmação, que tende a ser de carácter positivo, na medida em que procura a responsabilização de todos face à sua participação ou intervenção em tomadas de decisão, o acordo ainda que elevado, com 77,5% de concordância, não ofusca por completo os dados percentuais do desacordo, com 10,1%, e da indiferença, com 12,4%. Estes valores percentuais, ainda que de certa forma residuais, parecem colidir com a questão da inacção de uma grande parte da massa estudantil, uma vez que esta afirmação contém em si um certo activismo que poderá ser mais agressivo para quem não se considera de todo um intervencionista, mas apenas um participante. E aqui reside a grande diferença de entre os jovens que se vêem como activistas, os que realmente pretendem participar, e os que se entendem como participantes passivos. Então, até que

ponto poderá ser, na óptica dos inquiridos, a participação aceitavelmente passiva como desresponsabilização do próprio acto de participação?

“A participação tem sempre uma dimensão colectiva pela qual se compatibiliza os interesses individuais com os interesses do grupo” (pergunta 21):

Para a afirmação exposta parece relevante, desde já, afirmar que os níveis de concordância são, também, elevados, apresentando 69,5% de acordo total. Os seus níveis de desacordo e indiferença – uma posição assumidamente neutral e subjectiva – não ficam aquém dos níveis das restantes afirmações que se seguem neste segmento da análise. Muito pelo contrário: são mais altos que os da afirmação anterior, sendo que 12,3% dos estudantes introduzem um desacordo face à afirmação e 18,2% sujeita-se a uma indiferença que poderá ter várias leituras; uma das leituras prováveis poderá ser dada pelo não comprometimento de quem escolhe neutralizar-se. Neste caso, por norma, os inquiridos detêm-se face a uma única posição: o centro da escala que é a imparcialidade, dado que a compatibilização dos interesses individuais com os interesses do grupo são um comprometimento sério que poderão quedar qualquer possibilidade mais libertadora que a participação em termos mais informais oferece. E esta parece ser, sem dúvida, a escolha de uma grande maioria.

Prima-se, pois, pelo carácter informal da participação, com a salvaguarda dos direitos individuais na encenação individualista que a sociedade nos presenteia. Daí, de forma idêntica, termos níveis de associativismo tão escassos.

- *“A participação é uma estratégia para manter as orientações de quem governa” (pergunta 11);*
- *“A participação é essencialmente um problema de poder, de redistribuição do poder dentro das organizações” (pergunta 23)*

Estas duas afirmações abordam a participação a partir de vértices organizacionais, de poder e de governação, e não tanto uma participação de carácter mais informal, global e abstracta, à qual a tendência de concordância atribuída é exacerbada, pelo seu sinónimo de liberdade e democracia.

Os níveis maiores de desacordo e indiferença encontram-se nestas mesmas afirmações. A primeira, que se refere à participação como uma estratégia para a

manutenção de quem governa, obviamente, teve um dos maiores índices de discordância, mais concretamente, 29,2% de desacordo e 23,3% de indiferença.

O acordo com esta primeira afirmação inferioriza-se perante o assentimento geral com as afirmações até então introduzidas, com 56,5% de concordância. Claro está que, esta afirmação implica a aceitação governamental e o contributo das várias faixas da população, de entre as quais a juventude, para a manutenção do(s) poder(es) instituído(s) que se tendem a alternar entre si, entre as duas grandes facções - uma de esquerda e outra de direita centristas (sendo esta a atitude maioritariamente conservadora da população portuguesa) -, e vimos anteriormente que os jovens de hoje tendem a distanciar-se das formas estruturadas de governo. Daí o elevado nível de abstencionismo político da população portuguesa em geral²⁶⁹ e da camada jovem em particular²⁷⁰.

Os motivos para esta insatisfação, aqui sublinhada, são vários, de entre os quais, e segundo alguns estudos nacionais, a grave descrença na classe política que culmina num abandono participativo. Esta descrença deve-se, não só, à soma dos escândalos publicitados desta classe, caracterizada de elitista por uma grande parte da população, aos “lobbies” por si perpetrados, de entre outros assuntos que denigrem o correcto exercício da política mas, também, à crescente desigualdade de riqueza sentida cada vez mais pela população, o que desemboca numa crise colectiva de valores com a sua origem na crise económica global. Tal como salienta André Freire:

²⁶⁹ Manuel Braga da Cruz, em relação à participação mais activa da população portuguesa, adianta: “O associativismo e o activismo sociais conhecem em Portugal níveis manifestamente inferiores ao dos demais países europeus (...). A percentagem de pessoas que não pertence a qualquer associação, que na Europa é de 52%, sobe em Portugal para 64%”. Os portugueses pertencem menos que os europeus a toda a espécie de associações (...). E o mesmo sucede com a pertença aos novos movimentos sociais”. in CRUZ, Manuel Braga da – *Instituições Políticas e Processos Sociais*. Venda Nova: Bertrand Editora, 1995, p. 301.

²⁷⁰ “Já a percentagem de jovens inscritos em associações de estudantes e sindicatos se eleva a 13% e a 17%, respectivamente (...). Também esta participação em organizações políticas ou para-políticas cresce, em geral, com a idade e é ligeiramente maior entre o sexo masculino”. Idem, p.361.

No que concerne à participação (eleitoral) dos jovens portugueses, o mesmo autor acrescenta: “No caso português, a participação eleitoral começa pela votação”. Dados revelam que “ (...) o abstencionismo habitual é denunciado por 20% dos jovens e o que poderíamos chamar abstencionismo pendular, ou inconstante, atinge ainda outros 23%. Assim, são apenas 36% os jovens que declaram participar eleitoralmente de uma maneira habitual”. Idem, p. 355.

*“Há duas razões fundamentais para que em maior ou menor medida se gere sempre insatisfação nas democracias representativas (...): primeiro, porque os recursos postos ao dispor dos governantes para implementar as políticas são limitados; segundo, porque implementar determinadas políticas implica excluir a aplicação de outras”.*²⁷¹

Estes traços de indiferença conduzem-nos a uma outra questão que se prende com a matéria do apoio dos cidadãos face ao seu sistema político.

É de conhecimento geral que nas democracias representativas as eleições são o canal fundamental para a expressão da insatisfação dos cidadãos face ao governo, sendo que a participação eleitoral contém essa expressão. A alternância entre governo e oposição é, pois, o mecanismo institucional que canaliza a (in)satisfação dos eleitores face ao governo. E é, exactamente, esta a realidade política nacional: a da transferência de poder de um partido maioritário para outro partido maioritário, com a participação de apenas uma pequena quota do eleitorado²⁷² neste processo que representa a essência da democracia.

Neste seguimento, há nitidamente uma forte adesão dos jovens inquiridos aos princípios básicos da democracia, mas não à política efectuada pelas classes políticas. Bem pelo contrário, há um forte criticismo e, em alguns casos, uma indiferença que também poderá ser sinal de insatisfação – uma vez que o silêncio

²⁷¹ FREIRE, André – *Desempenho da Democracia e Reformas Políticas, O caso português em perspectiva comparada* in *Sociologia, Problemas e Práticas*, n.º 43, Oeiras, Setembro de 2003, p. 136.

²⁷² André Freire indica, acerca do fenómeno da abstenção política em Portugal: “O fenómeno mais assinalável é a tendência geral para o crescimento da abstenção a partir da década de 1980, tendência essa que se acentuou substancialmente na década de 1990 (...) Em Portugal o aumento da abstenção é bastante mais acentuado do que nas médias dos grupos de países europeus. Apesar de partir, na década de 1970, com uma participação eleitoral bastante elevada — próxima da média dos países com voto obrigatório —, Portugal vem a exibir um crescimento muito acentuado dos valores da abstenção, ultrapassando mesmo a média da Europa ocidental (sem voto obrigatório)”. Idem, p. 150.

Para este autor, as razões fulcrais explicativas da menor ou maior propensão para os portugueses se absterem de votar ligam-se ao nível de recursos (rendimento, instrução, profissão), o nível de integração social e a interiorização de normas e papéis (idade, sexo, habitat, estado civil), e as atitudes políticas. Assim, “Quanto maior o nível de recursos, maior tenderá a ser a propensão para os indivíduos participarem na política, seja porque esses mesmos recursos tornam mais fácil/menos custosa a obtenção e processamento de informação política, seja porque os indivíduos com maiores recursos gozam de maior estatuto e maior integração social e política, logo são mais propensos a participar na política. (...) Quanto maior a integração social e/ou a interiorização de normas e papéis pró-activos (sexo masculino) maior a propensão para participar na política”. E “Quanto maior o interesse pela política, o sentido de eficácia política, a simpatia pelos partidos, etc., maior a integração no universo da política e, logo, maior a propensão para votar”. Idem, p. 151.

Em conclusão, na justificação da abstenção eleitoral em Portugal, segundo os dados elaborados a partir de duas sondagens (segundo dados elaborados a partir de duas sondagens do CESOP — Universidade Católica Portuguesa, 2000 e 2001 e eleições AR 2002, e dados elaborados pelo autor a partir do *Inquérito Pós-Eleitoral às Eleições Legislativas de 2002*, in FREIRE, A. M. et al - *As Eleições Legislativas em 2002: Inquérito Pós-Eleitoral ao Comportamento Eleitoral e Atitudes Políticas dos Portugueses*. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, 2003 - qualquer dos estudos é baseado em amostras representativas da população portuguesa em idade de votar e residente em Portugal continental), os factores mais significativos para explicar a abstenção eleitoral em Portugal são de índole política, aliás, tal como na União Europeia.

face a certas questões também pesa – uma insatisfação crescente com o desempenho da democracia nos moldes institucionais, e um elevado afastamento face ao poder. Contrariamente ao que Braga da Cruz indica, o movimento abstencionista não é uma normalização do poder e um garante de que a população se encontra minimamente satisfeita com a política em Portugal. Esta é uma «teoria elitista» que retrata uma desculpabilização alienatória da população face à participação. Curiosamente, estudos europeus²⁷³ indicam que Portugal é um dos países mais satisfeitos, em média, com a forma como a democracia está representada, ainda que se tenha observado um decréscimo, num padrão não linear, em matéria de satisfação numa visão evolutiva. Ironicamente, parece-nos que esta satisfação evidencia mais um desprendimento face ao Estado e face à classe política.

No que se refere à segunda afirmação “*A participação é essencialmente um problema de poder, de redistribuição do poder dentro das organizações*”, a distância da concordância é ainda maior, sendo que apenas 45% do total inquirido concorda com esta asseveração, e 31,5% discorda. Este é o maior nível de discordância apresentado de entre as duas últimas afirmações introduzidas. Também a indiferença é mais relevante, com 23,6% dos inquiridos a neutralizarem-se face à afirmação.

Verificamos, novamente, o quanto a questão do poder é tendencialmente afastada da consciência juvenil, dado ser uma questão com uma certa subjectividade negativa implícita. Poder e organização, se aliados, parecem ser atributos da sociedade com os quais os jovens não se pretendem identificar. Muito menos parecem pretender que se identifique participação com estes dois fios condutores da institucionalização.

Em síntese, no que concerne às representações estudantis sobre a política, embora concordando de uma forma genérica com as afirmações propostas, é manifesto um alheamento dos estudantes, não apenas naquilo que diz respeito à vontade deliberada de participação, mas sobretudo naquilo que respeita à procura de informação sobre este domínio.

²⁷³ Poder-se-ão encontrar dados referentes a este estudo em André Freire – *Desempenho e Reformas Políticas, O caso português em perspectiva comparada*. in *Sociologia, Problemas e Práticas* n.º 43. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2003, p. 133-160. A origem dos dados parte do Manheim Eurobarometer Trend File 1970-1999, Estudo ICPSR, n.º 3384.

A reduzida informação sobre a vida política exterioriza-se num diminuto desejo de integração e vice-versa, já que o diminuto desejo de integração na vida política conduz, por sua vez, a uma diminuta procura de informação sobre esta, não apenas em função de um crescente distanciamento face a esse mundo, mas igualmente de reduzidos níveis de confiança no sistema político e nos seus actores. Pode-se, ainda, observar que os próprios inquiridos estão em desacordo quando se afirma que a democracia participativa é uma prática enraizada na nossa sociedade.

3.1 – A PARTICIPAÇÃO NA SOCIEDADE CIVIL: POR INSTITUIÇÃO DE ENSINO

Analisada a opinião sobre o que significa a participação por instituição de ensino, verificamos que perante a afirmação “*A participação é um princípio básico da Democracia*”, os níveis médios de concordância são elevados para todas as instituições presentes no estudo, isto é, em todas as instituições os estudantes concordaram totalmente com a afirmação, expressando médias que variaram entre os 4,7 e 4,5 numa escala de 1 a 5, sendo que 1 significava o total desacordo e 5 a máxima concordância, estando o 3 como espaço de indiferença ou neutralidade face às afirmações.

Tabela 12 – A Participação na Sociedade Civil por Instituição de Ensino

	<i>Instituição de Ensino Superior</i>				
	Universidade. Porto	Universidade Minho	Universidade Portucalense	Universidade Católica	ESEnfIC
A participação é um princípio básico da Democracia	4,7	4,7	4,5	4,5	4,6
A participação é responsabilidade e também um compromisso	4,6	4,4	4,3	4,3	4,4
A participação assegura a pluralidade de opiniões	4,6	4,4	4,4	4,4	4,5
A participação é uma estratégia para manter as orientações de quem Governa	3,5	3,6	3,4	3,4	3,9
A participação é poder intervir em todos os momentos de formulação e tomadas de decisão como co-actor das decisões	4,0	4,0	3,9	3,8	3,9
A participação é favorecida pela convivência social e pela solidariedade	4,3	4,2	4,4	4,2	4,3
A participação convive com a diversidade de opiniões, valores, estilos de vida	4,3	4,4	4,4	4,3	4,5
A participação implica que o homem não se limite a contemplar a realidade criada, mas que desenvolva esforços intencionais no sentido de modificar a realidade recebida	4,5	4,4	4,4	4,3	4,4
A participação não deve ser um fim em si, mas um meio de atingir os ideais de democracia	4,4	4,3	4,2	4,2	4,6
A participação é geradora de instabilidade e conflito	2,7	3,0	2,7	2,6	2,7
A força e a coacção podem ser "armas" da participação	2,8	3,0	3,0	2,8	2,8
A participação constitui o suporte fundamental de qualquer projecto de renovação educativa que vise a formação integral de cidadãos	4,3	4,3	4,3	4,1	4,0
A Democracia Participativa é uma prática enraizada na nossa sociedade	2,9	2,7	3,0	3,0	3,2
A participação tem sempre uma dimensão colectiva pela qual se compatibiliza os interesses individuais com os interesses do grupo	3,8	3,7	3,8	3,7	3,9
O valor da participação tem que se aprender; não basta deixar participar, para que se participe	4,2	4,1	4,0	4,0	4,1
A participação é essencialmente um problema de poder, de redistribuição do poder dentro das organizações	3,3	3,6	3,0	3,1	3,2

A afirmação *“A participação é um princípio básico da Democracia”* (pergunta 8) é a que apresenta a concordância geral de todos os intervenientes por instituição de ensino.

As duas afirmações que mais se aproximaram da concordância geral, para além dessa, foram *“A participação assegura a pluralidade de opiniões”* (pergunta 10) e *“A participação é responsabilidade e também um compromisso”* (pergunta 9). Os valores são todavia mais baixos (sendo o máximo 4,6; valor proveniente das Universidades do Porto e Minho e 4,5 provindo da Escola Superior de Enfermagem Imaculada Conceição), posicionando estas duas afirmações entre a concordância geral e a concordância (já que surgem valores no espaço 4 da escala, nomeadamente 4,4 e 4,3, o espaço da mera concordância), tendendo, no global, para a mera concordância.

Neste espaço da escala, o da concordância, sendo este o valor predominante expresso pelos inquiridos da nossa amostra, encontram-se outras afirmações:

Para a afirmação *“A participação implica que o homem não se limite a contemplar a realidade criada, mas que desenvolva esforços intencionais no sentido de modificar a realidade recebida”* (pergunta 15), os níveis maiores de concordância são introduzidos primeiramente pela Universidade do Porto (4,5), sendo que os restantes valores aproximam-se deste patamar mais elevado de concordância, não alcançando porém a concordância maior (com valores que variam entre 4,4 e 4,3).

Perante a afirmação *“A participação convive com a diversidade de opiniões, valores, estilos de vida”* (pergunta 14), são os estudantes da Escola Superior de Enfermagem Imaculada Conceição que mais concordam (4,5). Os restantes valores colocam esta afirmação num patamar mais centralizado da escala, ainda que no lado da concordância (com valores entre os 4,4 e 4,3).

Os inquiridos mantêm, no cômputo geral, a sua opinião concordantemente elevada face à afirmação que se segue: *“A participação não deve ser um fim em si, mas um meio de atingir os ideais de democracia”* (pergunta 16), com valores no território do 4 da escala, o da concordância (a média dos inquiridos da Universidade do Porto é de 4,4). Mais uma vez são os estudantes da Escola Superior de Enfermagem Imaculada Conceição os que mais concordam (4,6) com

a afirmação, estando este valor situado entre o 4 (concordância) e o 5 (concordância geral).

Também com dados muito semelhantes entre instituições, a afirmação “*A participação é favorecida pela convivência social e pela solidariedade*” (pergunta 13) foi colocada no espaço da concordância geral, com valores entre os 4,2 e 4,4. Por tal, não se destacam fortes diferenças opinativas entre as médias das instituições.

O mesmo se afirmará para as afirmações “*A participação constitui o suporte fundamental de qualquer projecto de renovação educativa que vise a formação integral de cidadãos*” (pergunta 19), “*O valor da participação tem que se aprender; não basta deixar participar, para que se participe*” (pergunta 22), “*A participação é poder intervir em todos os momentos de formulação e tomadas de decisão como coactor das decisões*” (pergunta 12) e “*A participação tem sempre uma dimensão colectiva pela qual se compatibiliza os interesses individuais com os interesses do grupo*” (pergunta 21), uma vez que os valores atribuídos pelos inquiridos concentram-se em torno da categoria 4 da escala, sem que tenham sido observadas discrepâncias visíveis entre o que os estudantes das várias instituições aqui representadas julgam acerca destas duas afirmações (valores entre os 3,7 e 4,0).

“*A participação é uma estratégia para manter as orientações de quem Governa*” (pergunta 11): esta afirmação obteve uma maior concordância por parte da Escola Superior de Enfermagem Imaculada Conceição (3,9), comparativamente às restantes Universidades que a posicionaram num patamar de simples concordância, aproximando-se da indiferença sem contudo a tocar (Universidade do Porto e Universidade do Minho, com 3,5 e 3,6 respectivamente). No caso das Universidades Portucalense e Católica, perante esta afirmação, a opinião é de indiferença (3,4).

A indiferença foi dirigida às seguintes afirmações: “*A participação é geradora de instabilidade e conflito*” (pergunta 17), “*A força e a coacção podem ser "armas" da participação*” (pergunta 18), “*A Democracia Participativa é uma prática enraizada na nossa sociedade*” (pergunta 20) e “*A participação é essencialmente um problema de poder, de redistribuição do poder dentro das organizações*” (pergunta 23), dado que os valores entre instituições estão muito próximos entre

si e situados no espaço 3 da escala, isto é espaço neutral ou da indiferença (com valores que os 3,1 e 2,6, ainda que este se situe entre a indiferença e o desacordo, tendo sido atribuído pelos estudantes inquiridos da Universidade Católica).

Apenas é de aditar que a última afirmação mencionada (*“A participação é essencialmente um problema de poder, de redistribuição do poder dentro das organizações”*) apresenta um valor superior (de 3,6) atribuído pela Universidade do Minho.

A única afirmação que tende a ficar situada entre dois patamares, o da indiferença e o da concordância é *“A participação é uma estratégia para manter as orientações de quem Governa”* (pergunta 11), pois que as Universidades Portucalense e Católica atribuíram-lhe valores inferiores (3,4) aos dados pelas restantes instituições. Deste modo, o valor mais elevado, de concordância, foi novamente dado pelos alunos da Escola Superior de Enfermagem Imaculada Conceição (3,9), seguindo-se, por ordem descendente, os valores atribuídos pela Universidade do Minho (3,6) e Universidade do Porto (3,5).

Em última análise, não se observaram grandes tendências discordantes de entre as instituições para com as afirmações apresentadas. Muito pelo contrário. A tendência geral foi a de atribuir níveis satisfatórios de concordância face a grande parte das afirmações, afirmações na sua maioria de índole positiva e carácter universal, atribuindo a indiferença a algumas afirmações de carácter mais problemático. As maiores votações deram-se pelos inquiridos provenientes da Escola Superior de Enfermagem Imaculada Conceição, seguindo-se os valores opinativos das Universidades do Porto e Minho.

3.2 – A PARTICIPAÇÃO NA SOCIEDADE CIVIL: POR SEXO

Tendo em conta o impacto das variáveis sócio-demográficas sobre as opiniões acerca de democracia, participação e política, quisemos assinalar distinções internas entre a população inquirida. Outros estudos indicam-nos que há uma variação dentre grupos segundo o sexo, perante o maior ou menor interesse pelos conceitos de participação e política. No estudo sobre as

representações sociais dos estudantes do ensino superior no Porto, A. Teixeira Fernandes²⁷⁴ garante que 73,2% dos estudantes revelam pouco interesse pela política, embora no sexo feminino esse desinteresse tenda a ser maior. Assim, para comparações entre níveis de concordância, discordância e indiferença atribuídos pelos dois grupos às 16 afirmações introduzidas no estudo acerca do que é a participação na sociedade civil, procedemos à aplicação do Teste de Mann Whitney, sendo possível averiguar quais as diferenças estatisticamente significativas dentre grupos, segundo o sexo.

Para a aplicação do teste de Mann-Whitney servimo-nos de duas hipóteses, uma nula, outra alternativa:

- H0: Não existem diferenças entre as opiniões dos indivíduos do sexo masculino e feminino (em mediana);
- H1: Existem diferenças entre as opiniões dos indivíduos do sexo masculino e feminino (em mediana).

As afirmações em que os valores de “p” serão inferiores a 0,05 – o nível de significância do teste – serão os valores significativos, isto é, considerarão a existência de diferenças estatisticamente significativas entre as opiniões dos indivíduos inquiridos do sexo masculino e feminino.

²⁷⁴ Cf. FERNANDES, António Teixeira (coord.) – *Práticas e Aspirações Culturais. Os Estudantes da Cidade do Porto*. Porto: Edições Afrontamento, 1998, p. 307.

Tabela 13 – A Participação na Sociedade Civil Por Sexo

	Sexo (z value)		p_value (Mann Whitney)
	Masculino	Feminino	
A participação assegura a pluralidade de opiniões	4,3	4,5	0,015*
A participação é favorecida pela convivência social e pela solidariedade	4,1	4,3	0,001*
A participação convive com a diversidade de opiniões, valores, estilos de vida	4,2	4,4	0,001*
A participação implica que o homem não se limite a contemplar a realidade criada, mas que desenvolva esforços intencionais no sentido de modificar a realidade recebida	4,3	4,4	0,001*
A participação não deve ser um fim em si, mas um meio de atingir os ideais de democracia	4,2	4,4	0,001*
A força e a coacção podem ser "armas" da participação	2,8	2,9	0,044*
A participação constitui o suporte fundamental de qualquer projecto de renovação educativa que vise a formação integral de cidadãos	4,0	4,3	0,001*
A participação tem sempre uma dimensão colectiva pela qual se compatibiliza os interesses individuais com os interesses do grupo	3,6	3,9	0,001*
O valor da participação tem que se aprender; não basta deixar participar, para que se participe	3,9	4,2	0,001*

*p<0,05

Como é observável, obtiveram-se diferenças estatisticamente significativas nas seguintes afirmações ($p < 0.05$):

- “A participação é favorecida pela convivência social e pela solidariedade” ($p=0,001$) – (pergunta 13);
- “A participação convive com a diversidade de opiniões, valores, estilos de vida” ($p=0,001$) – (pergunta 14);
- “A participação implica que o homem não se limite a contemplar a realidade criada, mas que desenvolva esforços intencionais no sentido de modificar a realidade recebida.” ($p=0.001$) – (pergunta 15);
- “A participação não deve ser um fim em si, mas um meio de atingir os ideais de democracia” ($p=0.001$) – (pergunta 16);
- “A participação constitui o suporte fundamental de qualquer projecto de renovação educativa que vise a formação integral de cidadãos” ($p=0.001$) – (pergunta 19);

- “A participação tem sempre uma dimensão colectiva pela qual se compatibiliza os interesses individuais com os interesses do grupo” ($p=0.001$) – (pergunta 21);
- “ O valor da participação tem que se aprender; não basta deixar participar para que se participe” ($p=0.001$) – (pergunta 22).
- “ A participação assegura a pluralidade de opiniões” ($p=0,015$) – (pergunta 10);
- “A força e a coacção podem ser ‘armas’ da participação” ($p=0.044$) – (pergunta 18).

Para um erro tipo I de 0,05, as duas distribuições diferem em tendência central. Quer isto significar que, apesar de confirmarmos aproximações na forma como os grupos apresentam os seus resultados em sete categorias – isto é, o mesmo que dizer que, perante estas categorias, não se verificaram distinções na opinião sobre a participação segundo o sexo – não deixa de ser pertinente concluir, segundo o valor de p , que existem maiores e mais nítidas diferenças estatísticas para nove categorias. Por conseguinte, é maior a desrinça entre grupos na opinião sobre diferentes formas de entender a participação na sociedade civil, segundo o sexo, do que uma mais acentuada convergência de resultados.

É de notar que, perante todas as afirmações onde se registaram diferenças estatisticamente significativas, os indivíduos do sexo feminino apresentam opiniões significativamente mais condizentes que as do sexo masculino. De facto, o valor de z^{275} do teste indica uma maior aderência a todas as afirmações por parte das mulheres, sendo que varia entre 0,1 a 0,3 para com os valores apresentados pelos homens, valores estes mais inferiores.

²⁷⁵ Z= O teste calcula um valor z , ao qual está associado um valor de probabilidade. Essa probabilidade traduz o grau de possibilidade de ocorrência desse valor de z . O programa SPSS já faz automaticamente o cálculo da probabilidade do z obtido pelo teste, não havendo necessidade de consultar qualquer tabela.

O valor de z nas mulheres é maior que o dos homens para as seguintes afirmações: “A participação assegura a pluralidade de opiniões” (4,5 para 4,3); “A participação é favorecida pela convivência social e pela solidariedade” (4,3 para 4,1); A participação convive com a diversidade de opiniões, valores, estilos de vida” (4,4 para 4,2); “A participação implica que o homem não se limite a contemplar a realidade criada, mas que desenvolva esforços intencionais no sentido de modificar a realidade recebida” (4,4 para 4,3); “A participação não deve ser um fim em si, mas um meio de atingir os ideais de democracia” (4,4 para 4,2); “A força e a coacção podem ser ‘armas’ da participação” (2,9 para 2,8); “A participação constitui o suporte fundamental de qualquer projecto de renovação educativa que vise a formação integral de cidadãos” (4,3 para 4,0); “A participação tem sempre uma dimensão colectiva pela qual se compatibiliza os interesses individuais com os interesses do grupo” (3,9 para 3,6); “ O valor da participação tem que se aprender; não basta deixar participar para que se participe” (4,2 para 3,9).

Esta maior concordância interna e maior resposta por parte do contingente do sexo feminino às nove afirmações apresentadas deve-se à sua maior proximidade com estes conceitos centrados no social, atribuindo-lhe uma maior importância. Sabemos que o número de mulheres nas áreas de Ciências Sociais e Humanas é bem maior que o número de homens e que, inseridas nesta área, têm uma tendência maior para se identificarem com a problemática da participação na sociedade, entendida em bases de solidariedade, democracia e harmonia.

Contudo, não devemos cair no erro maciço e pretendo de identificar, de forma linear, conceitos de participação na sociedade civil – que poderá revestir formas distintas de sentido plenamente social sem que seja obrigatoriamente política – com formas de participação efectiva (passiva ou activa), através do voto ou da integração nas associações de estudantes, ou mesmo com pertenças partidárias e ligações múltiplas à política. Anteriormente referimos, aliás, que as formas de participação académicas se revestem de inúmeros conteúdos e inúmeras faces. E que, os dados de outros estudos conduzem à constatação de que é maior o número de homens interessados em matérias políticas do que propriamente o número de mulheres²⁷⁶.

Esta aderência maior das jovens a estas nove afirmações poderá conter em si a afeição ou a benevolência por conceitos mais abstractos sobre o que é a participação na sociedade civil, ou pelo menos do que deveria ser, e não visualizada como uma conjunção de formas de participação e intervenção políticas, quiçá, de potencial mais masculino ou mais agressivo, sendo disso exemplo os movimentos (campanhas) eleitorais dos agentes políticos normalmente forrados de um carácter bem mais masculino e conservador. Se repararmos no conteúdo das afirmações, defrontar-nos-emos com descrições sobre a participação como sendo em prole da *“pluralidade de opiniões”*, da *“convivência social e pela solidariedade”*, associando-se com *“a diversidade de opiniões, valores, estilos de vida”*, procurando desenvolver *“esforços intencionais no sentido de modificar a realidade recebida”*, um *“meio de atingir os ideais de*

²⁷⁶ No reforço justificativo destes dados, será de lembrar uma frase comprovativa desta realidade na obra *“Estudantes do Ensino Superior no Porto. Representações e práticas culturais”*: “ (...) o nível de participação é maior quer para os estudantes do sexo masculino, quer para os estudantes do sexo feminino na fase final do curso, mantendo-se os estudantes do sexo masculino com níveis bastante mais elevados do que os do sexo feminino.” in FERNANDES, António Teixeira (coord.) – *Práticas e Aspirações Culturais. Os Estudantes da Cidade do Porto*. Porto: Edições Afrontamento, 1998, p. 307. Esta mesma frase será válida para a variável independente idade, como veremos posteriormente nesta análise.

democracia”, um *“suporte fundamental de qualquer projecto de renovação educativa que vise a formação integral de cidadãos”*, *“uma dimensão colectiva pela qual se compatibiliza os interesses individuais com os interesses do grupo”*, e que tem de se *“aprender”*, não bastando *“deixar participar para que se participe”*. Todas estas definições, de facto, são perfeccionistas face à realidade que actualmente mergulha na descrença.

Não obstante, existe uma proximidade abrangente mas não conclusiva nos valores de z de entre grupos. Mesmo em relação à afirmação *“A força e a coacção podem ser ‘armas’ da participação”*. Os indivíduos do sexo feminino parecem introduzir um conhecimento da História, próprio das áreas tendencialmente mais feminizadas do ensino superior, em que a participação conduziu, em momentos históricos, à edificação de regimes totalitários, ou mesmo em momento revolucionários em que, de facto, a participação foi feita por meio do uso da força e da coerção.

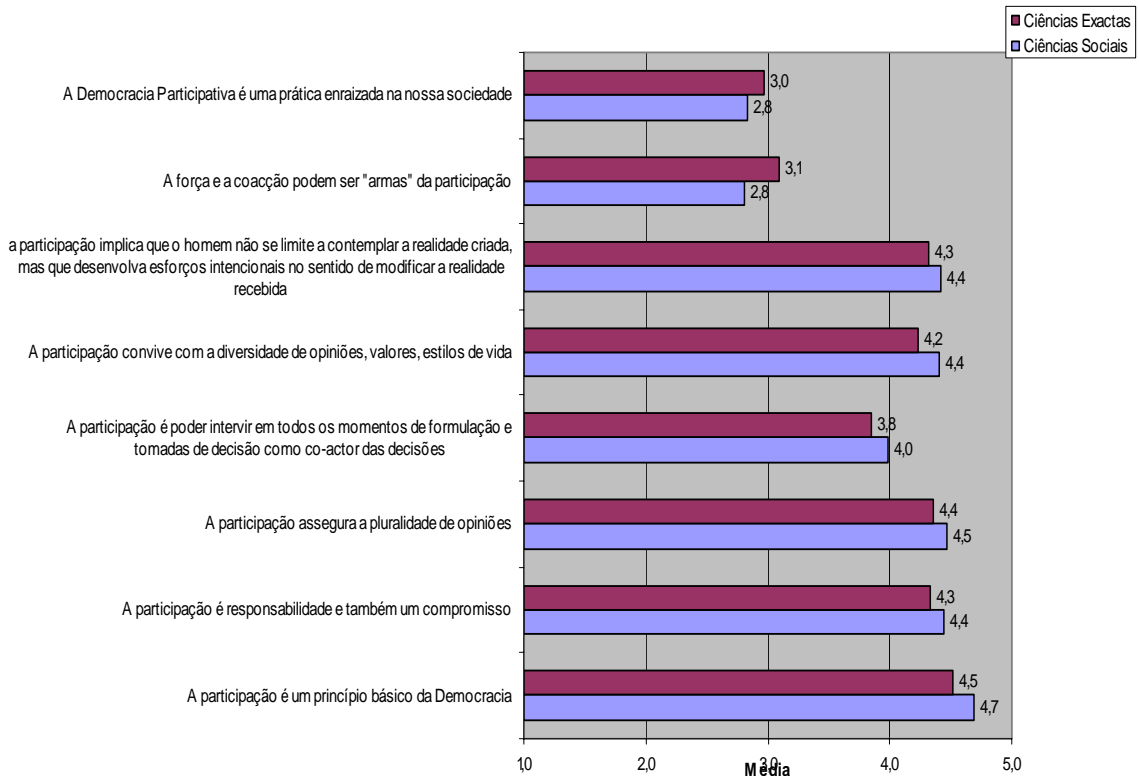
Doravante, registaremos até que ponto a área de conhecimento poderá influenciar as opiniões dos inquiridos face à conceptualização da participação na e da sociedade civil.

3.3 – A PARTICIPAÇÃO NA SOCIEDADE CIVIL: POR ÁREA DE CONHECIMENTO

Novamente, servindo para comparação entre dois grupos, perante as afirmações introduzidas no estudo acerca do que é a participação na sociedade civil, procedemos à aplicação do Teste de Mann Whitney, para que, desta forma, procurássemos algumas distinções estatisticamente significativas entre as suas opiniões segundo a área de conhecimento.

Veremos, de igual forma, se estas distinções por área de conhecimento se cruzam com as justificações dadas relativamente às diferenças encontradas aquando das comparações distribuídas por sexo.

Gráfico 6 – A Participação na Sociedade Civil por Área de Conhecimento



Com a aplicação deste teste de significância estatística destacam-se, de imediato, algumas distinções estatisticamente significativas, consoante a área de conhecimento, embora num menor número de afirmações.

Para todas estas afirmações são os alunos das Ciências Sociais que têm opiniões mais aproximadas da concordância que os alunos das Ciências Exactas²⁷⁷, ainda que essa diferença seja mínima (a diferença entre valores de z não excede os 0,2).

Isto quer dizer que existe uma maior adesão, em concordância, do grupo das Ciências Sociais face a grande parte das afirmações, ainda que o grupo de Ciências Exactas tenha apresentado médias muito próximas na sua opinião face a estas mesmas afirmações. Assim, os valores das médias de ambos os grupos indicam-nos concordância total e concordância para 6 afirmações (com valores

²⁷⁷ À excepção dos valores de z para as afirmações "A força e coacção podem ser "armas" da participação" e "A Democracia Participativa é uma prática enraizada na nossa sociedade" (2,8 dos alunos das Ciências Sociais para 3,1 dos alunos de Ciências Exactas; e 2,8 para 3,0 respectivamente), todos os restantes valores são mais elevados por parte dos alunos de Ciências Sociais.

compreendidos entre o 4 e o 5), enquanto que para duas afirmações “*A força e coacção podem ser “armas” da participação*” (pergunta 18) e “*A Democracia Participativa é uma prática enraizada na nossa sociedade*” (pergunta 20) os valores posicionam ambos os grupos no espaço da neutralidade, com valores subtilmente mais elevados por parte do grupo das Ciências Exactas.

Estas distinções significativas, do ponto de vista estatístico, apenas reforçam o que anteriormente foi dito: as mulheres, em largo número na área das Ciências Sociais, sentem-se mais à vontade para robustecer este tipo de assumpções acerca do que deveria ser a participação na sociedade civil e, visivelmente, identificam-se mais com elas.

3.4 – A PARTICIPAÇÃO NA SOCIEDADE CIVIL: POR IDADE

Na senda do movimento comparativo entre grupos perante o conjunto de afirmações introduzidas na análise, sobre o que significa a participação na sociedade civil, procedemos à aplicação do Teste de Kruskal-Wallis, para que fosse possível a obtenção de um esboço distintivo, estatisticamente significativo, entre as suas opiniões segundo a variável sócio-demográfica idade. Veremos, assim, quais as afirmações, perante as quais, segundo a idade, se observaram diferenças estatisticamente significativas, independentemente dos maiores ou menores níveis gerais de concordância ou discordância face às asserções.

As hipóteses, nulas e alternativas, para o teste foram:

- H0: Não existem diferenças entre as opiniões dos indivíduos consoante o escalão etário;
- H1: Existe, pelo menos, um escalão etário com opiniões significativamente diferentes das restantes;

Para se verificar se realmente existem diferenças estatisticamente significativas nos graus de resposta para cada uma das afirmações conforme a idade média dos alunos, foi utilizado o teste não paramétrico de Kruskal-Wallis em vez de ANOVA a um factor, uma vez que alguns grupos de comparação tinham uma dimensão inferior a trinta e distribuições bastante assimétricas.

Após a aplicação do teste, detectou-se um total de dez afirmações em que as diferenças estatisticamente significativas foram assumidas ($p < 0.05$), sendo que, perante a variável idade, consagrou-se um maior número de distinções estatísticas, quando comparadas com as diferenças estatisticamente significativas atribuídas em virtude dos agregados por área de conhecimento e por sexo. Quer isto significar, novas diferenciações estatísticas perante um leque mais alargado de afirmações.

Tabela 14 – A Participação na Sociedade Civil por Idade

	Idade (z value)			p_value (Kruskal-Wallis)
	< 19 anos	19 a 24 anos	> 24 anos	
A participação é um princípio básico da Democracia	4,6	4,6	4,8	0,033*
A participação é responsabilidade e também um compromisso	4,2	4,4	4,6	0,001*
A participação é uma estratégia para manter as orientações de quem Governa	3,7	3,5	3,7	0,023*
A participação convive com a diversidade de opiniões, valores, estilos de vida	4,2	4,3	4,5	0,000*
A participação não deve ser um fim em si, mas um meio de atingir os ideais de democracia	4,4	4,3	4,2	0,046*
A participação é geradora de instabilidade e conflito	3,4	2,7	2,7	0,000*
A força e a coacção podem ser "armas" da participação	3,5	2,9	2,9	0,000*
A participação constitui o suporte fundamental de qualquer projecto de renovação educativa que vise a formação integral de cidadãos	4,4	4,2	4,3	0,002*
A Democracia Participativa é uma prática enraizada na nossa sociedade	3,6	2,9	2,7	0,000*
A participação é essencialmente um problema de poder, de redistribuição do poder dentro das organizações	3,5	3,2	3,1	0,031*

* $p < 0,05$

Decidimos, perante as dez afirmações enunciadas, por distinção significativamente estatística segundo os escalões etários <19, 19-24 e > 24 anos, divisar os processos ascendentes e descendentes afirmativos de resposta segundo o escalão etário, uma vez que o número de respostas face às afirmações tende a aumentar ou diminuir conforme a idade.

Será, entretanto, observável uma maior adesão às afirmações expostas em consonância com um processo etário descendente, ou seja, um maior número de pronunciações por parte do conjunto de alunos mais novos, face a um menor número de respostas por parte de um maior número de alunos mais velhos. Desta forma, aumentam os índices de resposta perante um maior número de afirmações

para idades mais jovens, mais concretamente seis afirmações, e diminui a resposta às afirmações introduzidas no estudo à medida que aumenta a idade dos alunos, mais concretamente três afirmações, sendo que apenas uma das dez afirmações – “*A participação é uma estratégia para manter as orientações de quem Governa*” ($p=0,023$) (pergunta 11) – apresenta valores mais elevados de resposta nos dois pontos máximos opostos da escala etária (o valor de 3,7 para os <19 e >24 anos) e um valor inferior de resposta no centro da escala etária (3,5 na faixa etária dos 19-24 anos).

Repare-se, então, que para as afirmações seguintes, afirmações estas de sentido mais ecuménico, são os alunos com idades superiores aos 24 anos os que têm opiniões significativa e internamente mais concordantes, aliás de concordância total, que os alunos mais novos (com valores de 4,8; 4,6 e 4,5):

- “*A participação é um princípio básico da Democracia*” ($p=0.033$) (pergunta 8);
- “*A participação é responsabilidade e também um compromisso*” ($p=0.001$) (pergunta 9);
- “*A participação convive com a diversidade de opiniões, valores, estilos de vida*” ($p=0.000$) (pergunta 14);

E que são os alunos com idades compreendidas nos 19 anos os que atribuem a concordância a um maior número de afirmações, por comparação aos menores níveis de concordância dos alunos mais velhos para estas mesmas afirmações (os mais jovens apresentam valores de 4,4; 3,4; 3,5; 4,4; 3,6 e 3,5 e os mais velhos valores de 4,2; 2,7; 2,9; 2,7 e 3,1):

- “*A participação não deve ser um fim em si, mas um meio de atingir os ideais de democracia*” ($p=0.046$); (pergunta 16);
- “*A participação é geradora de instabilidade e conflito*” ($p=0,000$); (pergunta 17);
- “*A força e a coacção podem ser ‘armas’ da participação*” ($p=0.000$); (pergunta 18);
- “*A participação constitui o suporte fundamental de qualquer projecto de renovação educativa que vise a formação integral de cidadãos*” ($p=0.002$); (pergunta 19);

- “A Democracia participativa é uma prática enraizada na nossa sociedade” ($p=0.000$); (pergunta 20);
- “A participação é essencialmente um problema de poder, de redistribuição do poder dentro das organizações” ($p=0.031$) (pergunta 23);

De registar, de igual forma, que é notório, ainda que num menor número de afirmações, maiores níveis de adesão face a estas por parte do contingente de alunos com idades superiores aos 24 anos. Tal poderá dever-se ao facto de um maior conhecimento e um assentimento mais cuidado em função do ano de curso e em função dos seus conhecimentos, com conceitualizações mais formadas e esclarecidas face às problemáticas da participação social e política na sociedade civil. Dados de outros estudos assim o comprovam, uma vez que o nível de participação é maior na fase final do curso²⁷⁸. De tal forma que, mais do que os estudantes de escalões etários mais jovens, assumem o carácter mais alargado do que deverá ser a participação em sociedade, como princípio básico, como responsabilidade e compromisso, devendo, por tal, incluir e aceitar a diversidade de opiniões, valores e estilos de vida. Não obstante, parecem estar mais cientes de que esta poderá ser uma forma de manter as orientações de quem governa, na medida em que sabem como a política nacional se move: entre dois pólos, um mais de esquerda, outro mais de direita, centristas.

Por outro lado, temos uma população mais jovem a dar resposta, em concordância, a um maior número de afirmações o que poderá ser explicado por uma maior ingenuidade face a algumas questões de participação, traduzida numa maior abertura a um maior número de afirmações (por exemplo, face à afirmação “A Democracia Participativa é uma prática enraizada na nossa sociedade”, existe um maior nível de concordância do que o atribuído pelos alunos com mais de 24 anos, que se colocam num espaço neutral - 3,6 para 2,7).

Os estudantes de escalões etários mais juvenis (nos 19 anos), por conseguinte, assinalam, em maior número, uma abordagem, com níveis razoáveis de concordância, à participação como orientadora na busca dos ideais da democracia. Também dão resposta em maior número, em acordo com a

²⁷⁸ Cf. FERNANDES, António Teixeira (coord.) – *Práticas e Aspirações Culturais. Os Estudantes da Cidade do Porto*. Porto: Edições Afrontamento, 1998, p. 307.

afirmação à possibilidade de ser geradora de instabilidade e conflito, e que a força e a coacção poderão ser as suas 'armas'.

Estes jovens, "mais jovens", parecem assinalar, de uma forma mais facilitada, a estas questões de poder e conflito, mais do que os estudantes mais "velhos", na medida em que respondem em maior número às afirmações que se prendem ao poder (*"A participação é essencialmente um problema de poder, de redistribuição do poder dentro das organizações"*).

Acreditam, mais do que os estudantes de idades mais avançadas, que a participação deverá ser o suporte fundamental de qualquer projecto de renovação educativa que vise a formação integral de cidadãos, ainda que os valores atribuídos pelas faixas etárias mais avançadas esteja muito perto deste nível de concordância (4,4; 4,2 e 4,3).

Podemos sintetizar, referindo que propusemos aos inquiridos da nossa amostra um conjunto de dezasseis afirmações acerca da opinião que estes apresentam sobre a participação na sociedade civil e sobre o que é a participação num entendimento mais global.

Em primeiro lugar, verificamos uma grande aceitação de todas as assumpções enaltecedoras do que a participação em sociedade significa. O acordo é bem maior quando em contraponto com o desacordo ou com a indiferença da massa inquirida. É, já de si, um elemento positivo, na medida em que há opiniões construídas num sentido afirmativo e não uma displicência ou apatia em relação ao conceito.

No que concerne às representações estudantis sobre a política, embora concordando de uma forma genérica com as afirmações propostas, é manifesto um alheamento dos estudantes, não apenas naquilo que diz respeito à vontade deliberada de participação, mas sobretudo naquilo que respeita à procura de informação sobre este domínio.

A reduzida informação sobre a vida política exterioriza-se num diminuto desejo de integração e vice-versa, já que o diminuto desejo de integração na vida política conduz, por sua vez, a uma diminuta procura de informação sobre esta, não apenas em função de um crescente distanciamento face a esse mundo, mas igualmente de reduzidos níveis de confiança no sistema político e nos seus actores. Pode-se, ainda, observar que os próprios inquiridos estão em desacordo

quando se afirma que a democracia participativa é uma prática enraizada na nossa sociedade.

Analisada a opinião sobre o que significa a participação por instituição de ensino, não se observaram grandes tendências discordantes de entre as instituições para com as afirmações apresentadas. Muito pelo contrário. A tendência geral foi a de atribuir níveis satisfatórios de concordância face a grande parte das afirmações, afirmações na sua maioria de índole positiva e carácter universal, atribuindo a indiferença a algumas afirmações de carácter mais problemático.

Tendo em conta o impacto das variáveis sócio-demográficas sobre as opiniões acerca de democracia, participação e política, quisemos assinalar distinções internas entre a população inquirida. Outros estudos indicam-nos que há uma variação dentro grupos segundo o sexo, perante o maior ou menor interesse pelos conceitos de participação e política.

Assim, para comparação entre níveis de concordância, discordância e indiferença atribuídos pelos dois grupos às 16 afirmações introduzidas no estudo acerca do que é a participação na sociedade civil, procedemos à aplicação do Teste de Mann Whitney, sendo possível averiguar quais as diferenças estatisticamente significativas dentro grupos, segundo o sexo.

Não deixa de ser pertinente concluir que existem maiores e mais nítidas diferenças estatísticas para nove categorias. Por conseguinte, é maior a distinção entre grupos na opinião sobre diferentes formas de entender a participação na sociedade civil, segundo o sexo, do que uma mais acentuada convergência de resultados.

Esta aderência maior das jovens a estas nove afirmações poderá conter em si a afeição por conceitos mais abstractos sobre o que é a participação na sociedade civil, ou pelo menos do que deveria ser, e não visualizada como uma conjugação de formas de participação e intervenção políticas, de potencial mais masculino ou mais agressivo, sendo disso exemplo os movimentos eleitorais dos agentes políticos normalmente forrados de um carácter bem mais masculino e conservador.

Registaremos, de seguida, até que ponto a área de conhecimento poderá influenciar as opiniões dos inquiridos face à conceitualização da participação na e da sociedade civil.

Isto quer, também, dizer que existe uma maior adesão em concordância do grupo das Ciências Sociais face a grande parte das afirmações, ainda que o grupo de Ciências Exactas tenha apresentado médias muito próximas na sua opinião face a estas mesmas afirmações.

Esta importância atribuída por um grupo que é maioritariamente feminino e que se integra na área das Ciências Sociais parte das representações sociais que este grupo tem do que é a participação na sociedade civil.

Na senda do movimento comparativo entre grupos perante o conjunto de afirmações introduzidas na análise, sobre o que significa a participação na sociedade civil, procedemos à aplicação do Teste de Kruskal-Wallis, para que fosse possível a obtenção de um esboço distintivo, estatisticamente significativo, entre as suas opiniões segundo a variável sócio-demográfica idade.

Após a aplicação do teste, detectou-se um total de dez afirmações em que as diferenças estatisticamente significativas foram assumidas.

Os estudantes de escalões etários mais juvenis (nos 19 anos) assinalam, em maior número, uma abordagem, com níveis razoáveis de concordância, à participação como orientadora na busca dos ideais da democracia. Também dão resposta em maior número, em acordo com a afirmação à possibilidade de ser geradora de instabilidade e conflito, e que a força e a coacção poderão ser as suas 'armas'.

Estes jovens, "mais jovens", parecem assinalar, de uma forma mais facilitada, a estas questões de poder e conflito, mais do que os estudantes mais "velhos", na medida em que respondem em maior número às afirmações que se prendem ao poder. Acreditam, mais do que os estudantes de idades mais avançadas, que a participação deverá ser o suporte fundamental de qualquer projecto de renovação educativa que vise a formação integral de cidadãos, ainda que os valores atribuídos pelas faixas etárias mais avançadas esteja muito perto deste nível de concordância.

4 – A PARTICIPAÇÃO NA INSTITUIÇÃO DE ENSINO

A democratização da sociedade global exige que a universidade assuma os valores próprios de uma educação para a democracia. Como instituição social deve funcionar em concordância com a sociedade, produzindo cultura, transmitindo cultura e assegurando a inculturação dos indivíduos. Por isso, a universidade contemporânea deve constituir-se em função desses valores, os valores democráticos, e sua finalidade, a de participar e de fazer participar na cultura social. **(perguntas 24-30)**

Não obstante, é certo que, face a uma sociedade em crise, de atitudes e valores, as desigualdades no interior da universidade, tal como na sociedade, tendam a tornar-se mais complexas e aprofundar-se. A universidade deveria ser, porventura, entendida como instrumento cívico, por excelência, de atenuação e antecipação de desigualdades, fornecendo as ferramentas necessárias à participação de todos; deveria ser capaz de cumprir as suas verdadeiras funções de nivelamento social, sendo de todos e para todos.

No que respeita à participação na vida organizativa da universidade, distinguem-se os momentos entre a participação nos órgãos de gestão, logo uma participação formal e institucionalizada; e uma participação em sentido mais lato, que se pode designar de participação educativa, envolvendo actividades extracurriculares, não propriamente de sala de aula, mas convergentes com os objectivos da educação (visitas de estudo, excursões, representações teatrais, exposições ou quaisquer outras iniciativas culturais). Há, também, a salientar uma outra participação, uma participação de características totalmente informais e corrediças: a participação universal, e totalmente informal, que se desenha pelos corredores da universidade.

Assiste-se, actualmente, a uma resposta participativa dos alunos meramente direccionada para uma apropriação instrumental do espaço universitário, resposta esta de sentido único, resposta unidimensional para um ensino que é unidimensional: o da graduação e terminação da licenciatura. Neste sentido, tudo o que os possa distrair desse objectivo será sempre entendido como supérfluo,

ficando apenas real a sua participação informal e grupal no palco das interações, sem grandes planos de transformação social, de cariz mais ecuménico.

No entanto, é de lembrar que qualquer prática do quotidiano, qualquer prática social é, incontornavelmente, uma prática cultural. E o quotidiano estudantil das universidades abunda de práticas culturais, onde se comunicam sentidos, significados, símbolos, imagens e códigos, ainda que informalmente estruturados, ainda que com um sub-sentido orientado em resguardo pelos jovens. São exemplos os mesmos pontos de encontro, as diferentes formas de apropriação dos espaços, os tópicos de conversa, os grupos de pertença e de referência.

Perante este circuito tão rico de vivências, a universidade tem sido encarada como um mero local de passagem. Por tal, os alunos não investem no seu espaço, à excepção do investimento que fazem nos círculos mais próprios de convívio e nas actividades curriculares.

As universidades analisadas aproximam-se, sem dúvida, dos grandes centros de consumo das grandes cidades (basta verificar, para isso, a quantidade de shopping's existentes no norte do país) que servem de resposta às tendências de materialismo exacerbado da massa estudantil, favorecendo certas lógicas de consumo de tempos e espaços e, por outro lado, deteriorando possibilidades de troca possivelmente mais enriquecedoras e frutíferas para o bem comum, no que toca à participação mais ou menos formal nos intramuros da universidade. Os espaços da universidade poderão ser, então, vividos com estranheza, tanto porque esse espaço não lhes pertence nem tampouco lhes é reconhecido, tanto porque não há um investimento pessoal e de grupo nesse mesmo espaço.

O que parece importante reter, desta porção analítica, é que um bom aluno no plano universitário, dada a sua dimensão avaliativa, é aquele que tem as melhores notas. Querirá tal dizer que esse aluno será um bom cidadão, que saberá exercer plenamente os seus direitos e deveres no âmbito da participação cívica? Certamente que não, e nada assim o indica.

Para melhor entendermos a concepção de participação nos intramuros da universidade, por parte dos alunos, introduzimos algumas afirmações acerca do que poderia e deveria ser a participação na instituição de ensino. E, perante frases que são, de todo, assertivas, tivemos, em resposta, uma esmagadora maioria assertiva.

Tabela 15 – A Participação na Instituição de Ensino

	Em desacordo	Indiferente	De acordo
A participação dos alunos conduz à construção da autonomia da Instituição de Ensino	8,9%	11,1%	79,9%
A participação dos alunos fortalece e cria um novo clima acadêmico	1,8%	4,6%	93,6%
A participação dos alunos promove a inovação e o sucesso escolar	3,1%	7,6%	89,3%
A participação dos alunos pode evitar os conflitos na Instituição de Ensino	12,2%	18,5%	69,3%
A participação dos alunos contribui para a resolução dos problemas disciplinares	8,5%	14,5%	77,1%
A participação dos alunos nos Órgãos de Gestão reforça e favorece a dinâmica institucional	4,4%	12,8%	82,7%
A participação dos alunos nas Instituições de Ensino contribui para uma "cultura de participação"	2,7%	8,5%	88,8%

De tal forma são as afirmações apresentadas assertórias que observamos níveis de acordo acima dos 70%.

A afirmação “*A participação dos alunos fortalece e cria um novo clima acadêmico*” (pergunta 25), obteve a concordância de 93,6%, encontrando-se uma minoria percentual em discordância, com 1,8%, e em estado de indiferença, com 4,6%.

A afirmação “*A participação dos alunos promove a inovação e o sucesso nas instituições de ensino*” (pergunta 26) registou, per si, 89,3% de consonância, e foram, de forma similar, a discordância e a indiferença expressas em valores inferiores aos 10%: 3,1% discordou e 7,6% mostrou-se indiferente.

Perante a afirmação “*A participação dos alunos nas instituições de ensino contribui para uma ‘cultura de participação’*” (pergunta 30), não se registaram muitas dúvidas, ainda que o valor da indiferença tenha sido um pouco superior aos registados nas duas afirmações anteriores, com 8,5% de abstenção face à afirmação. Assim, 88,8% dos alunos concordou com a afirmação e apenas 2,7% discordou.

Para a afirmação “*A participação dos alunos nos Órgãos de Gestão reforça e favorece a dinâmica institucional*” (pergunta 29) 82,7% concordou e somente 4,4% dos alunos discordou. Há a ter em atenção um maior nível de abstenção ou indiferença, podendo afirmar-se que, até então, à medida que diminui o valor

percentual entregue à concordância tem aumentado o índice de indiferença. Neste caso, o valor da indiferença foi 12,8%.

Num quinto lugar de importância, atribuído pela massa estudantil inquirida, encontra-se a afirmação “*A participação dos alunos conduz à construção da autonomia da instituição de ensino*” (pergunta 24), lugar atribuído por 79,9% de concordantes. Em discordância estiveram 8,9%; e 11,1% mostraram-se indiferentes a esta questão, tendo baixado em quase dois pontos percentuais o nível de indiferença face à afirmação proposta.

Todavia, perante a afirmação “*A participação dos alunos contribui para a resolução dos problemas disciplinares*” (pergunta 28), o índice de indiferença volta a aumentar em proporção com a descida do valor percentual concordante da afirmação: 14,5 de indiferentes para 77,1% de concordantes. Em total desacordo estiveram 8,5%.

Maior é o valor da indiferença para a afirmação que se segue e, pela lógica, menor é o número dos que concordaram: “*A participação dos alunos pode evitar os conflitos na instituição de ensino*” (pergunta 27) sendo que, para 69,3% de inquiridos que concordaram com a afirmação, 18,5% mostraram-se indiferentes e 12,2% discordaram.

De facto, vemos através da concordância total que os inquiridos manifestam ter sobre o que deveria e poderia ser a participação na universidade, o quanto se tornam contraditórios os dados em relação à participação: se, por um lado, temos uma população inquirida em grande parte ausente das práticas participativas mais institucionalizadas temos, por outro, uma consciência activa, contudo longínqua, da realidade sobre o que a participação de todos poderia accionar na universidade.

Assim, é de concluir que uma maioria encontra-se em consonância teórica com os grandes princípios da participação mas, paralelamente, encontra-se em discrepância com o activismo cívico para que essa participação possa introduzir: uma defesa dos seus valores, princípios e necessidades, enquanto actores activos numa universidade que também lhes pertence por direito.

4.1 – A PARTICIPAÇÃO NA INSTITUIÇÃO DE ENSINO: POR SEXO

Compartamos em dois grupos, segundo a variável sexo, a população inquirida face às sete afirmações introduzidas acerca das possibilidades da participação na instituição de ensino, para motivos comparativos, com a aplicação do Teste de Mann Whitney, tornando-se, por conseguinte possível a constatação de diferenças estatisticamente significativas dentre grupos.

Para a aplicação do Teste de Mann-Whitney servimo-nos, novamente, de duas hipóteses, uma nula, outra alternativa, com um valor de p igual ou inferior a 0,05. Apresentamos, na tabela que se segue, as distinções estatisticamente significativas de entre outras com resultados convergentes. Importa, pois, apenas reter as que se distinguiram estatisticamente.

Tabela 16 – A Participação nas Instituições de Ensino por Sexo

	Sexo (z value)		p_value (Mann Whitney)
	Masculino	Feminino	
A participação dos alunos conduz à construção da autonomia da Instituição de Ensino	3,9	4,1	0,000*
A participação dos alunos fortalece e cria um novo clima académico	4,2	4,5	0,000*
A participação dos alunos promove a inovação e o sucesso escolar	4,1	4,4	0,000*
A participação dos alunos pode evitar os conflitos na Instituição de Ensino	3,8	3,9	0,044*
A participação dos alunos contribui para a resolução dos problemas disciplinares	3,9	4,0	0,027*
A participação dos alunos nos Órgãos de Gestão reforça e favorece a dinâmica institucional	4,0	4,2	0,035*
A participação dos alunos nas Instituições de Ensino contribui para uma "cultura de participação"	4,2	4,4	0,000*

*p<0,05

No cômputo geral, é possível verificar uma maior aderência afirmativa por parte das mulheres estudantes, por comparação ao sexo oposto, perante todas as afirmações por nós colocadas. Assim o indicam os valores de z.

Dois factores estão em jogo para que este distanciamento tenha lugar: por um lado, uma maior presença feminina na população inquirida de origem, que vai de encontro à problemática da feminização do ensino superior, o que de facto

poderá elevar o número de respostas; por outro, uma consciência mais aberta, contudo bem mais conceptual e idealista, sobre o que representará a participação tanto na instituição educativa bem como na sociedade civil, face a conceitos desta natureza, ainda que tenhamos observado, noutros momentos analíticos, o quanto é mais vincada a participação efectiva por parte dos jovens do sexo masculino, garantindo-se, por sua vez, de um sentido mais politizado da participação nos campos institucionais da educação, em particular, e da sociedade civil, em geral. Um maior distanciamento entre grupos, segundo o sexo, deu-se mais visivelmente para afirmações que abordam os temas de conflito e problemas disciplinares que são, por natureza, mais distanciados do universo feminino.

Estes resultados não contrariam em nada o que foi analisado até então. Muito pelo contrário. Existe uma certa linearidade entre resultados. Temos uma população feminina que enfatiza a participação no seu idealismo positivo mais elevado, mais abstracto, tal como foi evidenciado aquando do que seriam as imensas possibilidades de participação na sociedade civil. E, mais uma vez, esta mesma forma de pensar a participação é vista no âmbito da instituição educativa. Em relação aos estudantes inquiridos do sexo masculino, a tendência observada é também bastante similar à que foi encontrada uns passos atrás, no momento de análise da participação na sociedade civil: uma forma mais realista do que pode fazer a participação na instituição de ensino.

4.2 – A PARTICIPAÇÃO NA INSTITUIÇÃO DE ENSINO: POR ÁREA DO CONHECIMENTO

A segmentação entre grupos é agora realizada, segundo a área de conhecimento onde se inserem os alunos inquiridos, com a aplicação do Teste de Mann-Whitney, para que se destrincem movimentos de distinção estatisticamente significativos nesta abordagem opinativa. Desta forma, constaremos quais as afirmações, perante as quais, consoante a área de conhecimento, se observaram diferenças estatisticamente significativas dentre grupos.

Tabela 17 – A Participação nas Instituições de Ensino por Área de Conhecimento

	Área de conhecimento (Z value)		p_value (Mann Whitney)
	Ciências Sociais	Ciências Exactas	
A participação dos alunos pode evitar os conflitos na Instituição de Ensino	3,8	3,9	0,001*
A participação dos alunos nos Órgãos de Gestão reforça e favorece a dinâmica institucional	4,2	4,1	0,047*

*p<0,05

Contrariamente ao observado na divisão segundo o sexo, a fragmentação consoante a área de conhecimento para a população inquirida resultou na existência de apenas duas afirmações onde se destacaram diferenças estatisticamente significativas conforme as respostas dadas.

Assim, obtiveram-se diferenças estatisticamente significativas nas seguintes afirmações:

- “A participação dos alunos pode evitar os conflitos na Instituição de Ensino” ($p=0,001$) (pergunta 27);
- “A participação dos alunos nos Órgãos de Gestão reforça e favorece a dinâmica institucional” ($p=0,047$) (pergunta 29).

Para a primeira afirmação, os alunos das Ciências Exactas, conforme o valor de z apoia (3,9), salientaram-se por uma maior adesão à concordância, se bem que o valor tão próximo provindo dos inquiridos da área de Ciências Sociais (3,8) também lhe atribuiu a concordância.

Esta constatação segue a tendência anteriormente visualizada de uma forma de entender a participação estudantil como forma de acautelar possíveis conflitos. Este entendimento, proveniente de uma população de traços mais fortemente masculinos, apesar de termos visto que o sexo feminino se encontra disseminado por ambas as áreas, sugere um posicionamento bem distinto dos alunos da área de Ciências Sociais, construído sob uma dinâmica mais feminina, dada a concentração de alunos do sexo feminino nos cursos desta área.

Denota-se, de facto, que os alunos das Ciências Exactas apresentam uma consciência distinta dos estudantes na área de Ciências Sociais, cujo

entendimento se consagra mais ao lado abstracto e harmonioso do que poderia fazer a participação estudantil nos intramuros da instituição de ensino. Ainda que esta concepção parta de uma maior harmonia, não deixa de o ser de uma forma mais metafísica. Aliás, por isso, a distinção na forma de falar e pensar os vários vértices da participação, passam por uma consciência mais activa por parte dos estudantes da área de Ciências Exactas, e por uma maior passividade por parte dos estudantes das Ciências Sociais, como tão bem exemplificam os valores de z para a segunda afirmação (4,2 provenientes da área de Ciências Sociais e 4,1 da área de Ciências Exactas); uma vez que, perante esta, a distinção entre grupos, ainda que muito subtil, é feita em função de uma maior aderência à concordância por parte do grupo das Ciências Sociais, face ao entendimento de que a participação dos alunos dos Órgãos de Gestão poderá contribuir para o reforço da dinâmica institucional.

Não será, no entanto, esta uma variável grandiosa para a distinção nas opiniões segundo as áreas, dado que, de sete afirmações apenas duas sobressaem nas distinções estatísticas entre grupos, consoante o teste. De facto, parece existir uma maior tendência para a convergência do que, propriamente, para a distinção, segundo a área de conhecimento face às sete asserções propostas.

4.3 – A PARTICIPAÇÃO NA INSTITUIÇÃO DE ENSINO: POR IDADE

No que se refere à separação por grupos, segundo a variável idade, verificamos maiores distinções estatisticamente significativas perante o que poderá significar a participação estudantil, nas suas variadas formas, nomeadamente através das sete afirmações propostas, na instituição de ensino. Para esta averiguação, procedemos à aplicação do Teste de Kruskal-Wallis ($p < 0,05$).

Tabela 18 – A Participação na Instituição de Ensino por Idade

	Idade			p_value (Kruskal-Wallis)
	< 19 anos	19 a 24 anos	> 24 anos	
A participação dos alunos conduz à construção da autonomia da Instituição de Ensino	4,4	4,0	4,0	0,000*
A participação dos alunos promove a inovação e o sucesso escolar	4,3	4,3	4,5	0,002*
A participação dos alunos contribui para a resolução dos problemas disciplinares	3,9	4,0	4,1	0,196
A participação dos alunos nos Órgãos de Gestão reforça e favorece a dinâmica institucional	4,0	4,1	4,4	0,000*

*p<0,05

Assim, segundo a idade, destacam-se três proposições em que se patenteiam distinções estatisticamente significativas:

- “A participação dos alunos conduz à construção da autonomia da Instituição de Ensino” ($p=0,000$) (pergunta 24);
- “A participação dos alunos promove a inovação e o sucesso escolar” ($p=0,002$) (pergunta 26);
- “A participação dos alunos nos Órgãos de Gestão reforça e favorece a dinâmica institucional” ($p=0,000$) (pergunta 29).

O movimento geral observado para estas afirmações, segundo as propriedades etárias do universo inquirido, é a de uma tendência etária ascendente. Isto é, contrariamente ao que foi observado, aquando da aplicação do teste para a variável idade perante as afirmações sobre a participação na sociedade civil, o que se constata neste momento é uma maior adesão às afirmações por parte de alunos mais velhos, em detrimento dos mais jovens. Tal parece dever-se ao conteúdo das afirmações o que, de certa forma, implica um estado de consciência maior ou pelo menos bem mais distinto, certamente atribuído por uma maior experiência de vivências no interior da universidade, assim como pelos anos de curso e a área dos cursos.

Ora, apenas a primeira afirmação exposta “A participação dos alunos conduz à construção da autonomia da Instituição de Ensino” contribui para que os alunos com menos de 19 anos, portanto recém-chegados, possam considerá-la, em acordo, de maior importância, quando comparados os valores dentre os três

grupos etários. À medida que aumenta a idade vai decrescendo a adesão a esta afirmação e, por conseguinte, vai aumentando a descrença em que tal seja realmente possível, ou mesmo observável nos intramuros universitários. Sabemos, com relação a dados já introduzidos, que esta foi uma afirmação mais salientada por parte do universo feminino.

Em relação às duas afirmações seguintes, onde se fazem notar as distinções significativas do ponto de vista estatístico entre grupos, segundo a idade, observa-se exactamente o movimento contrário: vai aumentando a adesão e correspondência dos grupos de jovens com idades iguais e superiores aos 19 anos, em função de uma maior percepção de que a integração é mais bem sucedida através da participação (passiva e activa), promovendo, tal participação, o sucesso escolar e a inovação. Aumenta, pois, a percepção de que a participação poderá contribuir para o seu próprio sucesso, para os jovens com idades superiores aos 24 anos, enquanto que os mais jovens tendem a enfatizar uma afirmação mais virada para o bem institucional.

Acreditam, de igual forma, os estudantes com idades superiores aos 19 anos, que a participação dos alunos nos Órgãos de Gestão poderá reforçar e favorecer a dinâmica institucional.

Poderá estar esta tendência amplamente relacionada com uma preocupação mais insinuante com um futuro de competição e valores individualistas, já que o que lhes espera é uma realidade de forte competitividade: a do mercado de trabalho. Esta consciência parece crescer à medida que a ampola do tempo se vira e começa a contagem final, contagem esta feita pelos alunos com idades consonantes com o término do curso, ou seja, com idades situadas acima dos 20 anos.

Por resultado final e numa óptica mais global, tanto os estudantes mais jovens bem como os mais velhos, ainda que com consciências distintas sobre o que é a participação na instituição de ensino, apresentam uma força mais vincada e revigorada: a de que existe uma outra distanciação bem maior face a estas menores, que é o facto de que permanece a discrepância entre a real participação e o activismo cívico e as formas idealizadas e projectadas sobre o que poderia ser a participação na universidade.

4.4 – A PARTICIPAÇÃO NA INSTITUIÇÃO DE ENSINO: TIPO DE PARTICIPAÇÃO

Sabemos que a participação no meio académico passa por um variado número de formas e de conteúdos, segundo as relações entre diferentes configurações de «integração-informação» dos alunos, nos meios sociais, políticos e culturais da universidade, no processo de emancipação da comunidade académica. No seguimento de Licínio Lima²⁷⁹, tentamos apenas abordar as duas formas de participação mais maciças, que incluem comportamentos e expressões, segundo graus e tipos: são elas a participação passiva, que passa, por exemplo, pelo voto, numa instância sociopolítica da vida universitária; e a participação activa, conduzida por elementos intervencionistas nos movimentos institucionais da universidade.

Com o objectivo de conhecer melhor, em geral, sobre se a participação dos alunos das universidades em estudo é mais passiva ou mais activa, segundo a sua própria designação, questionamos os alunos sobre como é a participação dos estudantes na instituição de ensino (**pergunta 31**)²⁸⁰.

Posteriormente iremos verificar o que acham eles da sua própria participação.

Tabela 19 – Tipo de Participação na Instituição de Ensino

		N.º	%
<i>Em geral, a participação dos alunos na Instituição Educativa é:</i>	Passiva	1151	72,0
	Activa	447	28,0
	Total	1598	100,0

As respostas são bastante conclusivas e seguem a grande tendência observada, desde o começo deste estudo: apenas 28% do total inquirido refere que considera a participação dos estudantes uma participação activa para 72%

²⁷⁹ Cf. LIMA, Licínio – *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar*. Braga: U. Minho, 1992, p. 176. Segundo este autor a participação activa é caracterizada por atitudes e comportamentos de elevado envolvimento na organização enquanto que a participação passiva se caracteriza por atitudes e comportamentos de desinteresse e de alheamento, de falta de informação, de alienação de certas responsabilidades, mesmo formais, de participação.

²⁸⁰ Nesta pergunta – nº 31 – responderam 1598 estudantes; 22 estudantes não se manifestaram.

que a vêem como passiva. Assim, mostram-se conscientes de que a participação, em geral, é pouco significativa, embora concordem que esta é importante e que deveriam participar.

Tabela 20 – Participação Individual na Instituição de Ensino

		N.º	%
<i>Em relação à sua própria participação, como a caracteriza</i>	Passiva	1138	70,3
	Activa	480	29,7
	Total	1618	100,0

A participação em moldes individuais (**pergunta 32**)²⁸¹ continua a apresentar resultados de baixa actividade. Quando questionados sobre a participação individual (de cada estudante em questão) as respostas já não nos surpreendem, uma vez que 70,3% afirma que a sua participação é passiva e 29,7% referem-na como activa. O mesmo será dizer que, de um total de 1618 alunos que responderam a esta pergunta, somente 480 enfatizam a sua participação individual como sendo significativa na Instituição de Ensino.

4.5 – A PARTICIPAÇÃO NA INSTITUIÇÃO DE ENSINO: ÁREAS DE PARTICIPAÇÃO

Ao indagarmos sobre as áreas em que a participação dos alunos indica ser mais activa (**pergunta 33**)²⁸² distinguindo, por tal, diferentes áreas de participação – social, cultural, desportiva e política no âmbito extracurricular, por um lado, e actividades curriculares, por outro – obtém-se os seguintes resultados:

²⁸¹ Nesta pergunta – nº 32 – responderam 1618 estudantes; 2 estudantes não se manifestaram.

²⁸² Nesta pergunta alguns alunos não responderam. Assim, para a 1ª afirmação, 10 alunos não responderam. Para a 2ª afirmação, 16 alunos não responderam. Para a 3ª afirmação, 43 alunos não responderam e finalmente para a última afirmação foram 12 os alunos que não deram qualquer resposta.

Tabela 21 – Áreas de Participação

		N.º	%
<i>Actividades culturais, recreativas, desportivas</i>	Passiva	227	14,1
	Activa	1383	85,9
	Total	1610	100,0
<i>Aulas e trabalhos lectivos</i>	Passiva	683	42,6
	Activa	921	57,4
	Total	1604	100,0
<i>Apoio a Órgãos de Gestão</i>	Passiva	1386	87,9
	Activa	191	12,1
	Total	1577	100,0
<i>Acções sociais</i>	Passiva	1173	72,9
	Activa	435	27,1
	Total	1608	100,0

O resultado que mais se destaca: acerca da participação em actividades culturais, recreativas e desportivas 85,9% dos alunos, uma maioria, considera que tem uma participação activa, sendo este o maior reconhecimento de que os alunos se movem mais amplamente em áreas que não passam pela política. Este resultado identifica-se com a ideia de que uma grande parte dos jovens procura actividades que se liguem a um meio diversivo de passar o tempo sem compromissos institucionais.

Não deixa de ser positivo, contudo, verificar que esta participação existe para um valor percentual situado acima dos 80%. Os próprios programas associativos facultam esta hipótese de participação social e cultural, acima da participação política. Esta desenrola-se, por norma, apenas para um grupo menor. Assim, avultam as actividades culturais, como a semana do caloiro, que introduz a integração de novos estudantes, a semana cultural, exposições, concertos, actividades desportivas múltiplas como torneios de futebol inter-faculdades, enfim, um conjunto de actividades integradoras, deixando a política num mundo bem mais à parte das actividades destinadas para uma maioria do universo académico.

A participação em aulas e trabalhos lectivos absorve um segundo maior valor, de 57,4%. Esta parcela percentual considera-se activa face às actividades de índole curricular, sendo de realçar uma maior importância concedida pelos

jovens às actividades sociais, culturais e desportivas em detrimento das actividades curriculares, ainda que estas tendam a ocupar uma boa parte do seu tempo. Basta reparar que 42,6% se entende passivo perante as actividades curriculares o que, de certa forma, retrata a obrigatoriedade face ao currículo escolar. Tal como acresce o Presidente da Associação da Escola Superior de Enfermagem Imaculada Conceição, *“Há aquela parte que é obrigatória para um bom aluno que quer estar num curso superior, que são as aulas”*.

Relativamente à participação no apoio a Órgãos de Gestão, 87,9% da população inquirida descreve-se como sendo passiva. Neste ponto, observamos uma tendência inversa de acção, já que somente 12,1% declara que a participação socio-política dos estudantes é uma participação activa. Por exemplo, o Presidente da Associação de Estudantes da Faculdade de Letras da Universidade do Porto adita:

“A participação dos alunos nos últimos anos tem sido cada vez mais diminuta (...); mesmo a nível de participação nas eleições para os Órgãos de Gestão da Faculdade e para a própria AE da Faculdade, cada vez se vê um menor interesse dos estudantes para concorrer e para estar por dentro das coisas”.

Finalmente, face à participação dos alunos em Acções Sociais, os valores dispersam-se, sendo que uma boa parte dos estudantes revela uma falta de dinamismo para acção social, apesar dos programas políticos das associações de estudantes procurarem, cada vez mais, o maior desenvolvimento de acções de solidariedade social. Assim, 72,9% dos inquiridos afirma ter uma participação passiva e apenas 27,1% indicam-se como participantes activos no pleno sentido do termo.

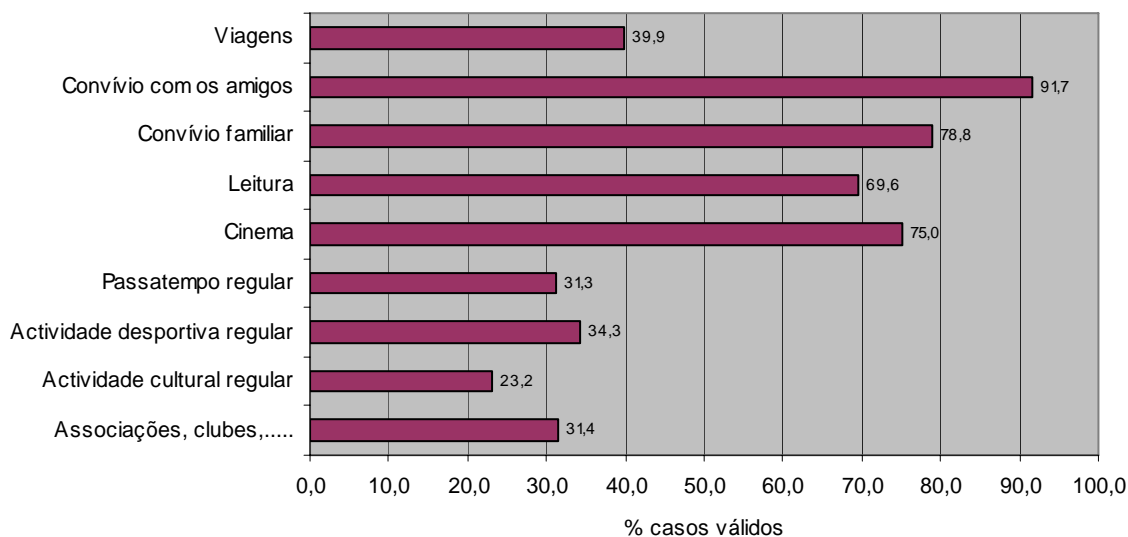
Pelo que entendemos, até aqui, os jovens tendem a agir em campos de total informalidade e evasão, mesmo em relação às suas pertenças culturais, recreativas e desportivas. E mais. A participação na acção social tende a ser passiva, o que poderá ser um denominador explicativo de que a participação social, enquanto sinónimo de participação cívica e comunitária será um reflexo da ausência de participação para a comunidade que, por sua vez, será um reflexo da falha na participação socio-política, daí sendo compreensível a falta de participação e noções sobre projectos sócio-centrados e pró-cívicos.

As formas e processos de criação-recepção social e cultural dos públicos jovens, na sua constante (re)configuração identitária, tendem a inserir-se num espaço-tempo muito próprio, vivido diariamente. São processos que se desenvolvem através dos consumos quotidianos esporádicos, sem que, grande parte das vezes, procurem aceder à cultura legítima, produzida, por exemplo, nos meios associativos. No seu mundo, realiza-se a distinção entre “consumos materiais e consumos simbólicos, bens de equipamento e produtos culturais, objectos vulgares e objectos artísticos”²⁸³. Por outras palavras, será plenamente válido incluir os modos de vida actuais das «juventudes» na dimensão do lazer, como expressão de sociabilidade, entendida como fuga urgente à crescente banalização do quotidiano, nas suas diversas extensões.

Neste sentido, auscultamos os nossos jovens estudantes acerca das suas práticas sociais e culturais, de dentre as quais, o convívio informal indoor, o associativismo, as práticas culturais outdoors, massificadas ou mediáticas, como é o caso da ida ao cinema, as práticas culturais tendencialmente solitárias como é a leitura, as práticas mais informais e regulares, de carácter desportivo e cultural e, por fim, as viagens. Será, então, esta, uma das medições da sua integração social e cultural em formas legitimadas de participação **(pergunta 34)**.

²⁸³ SANTOS, Maria de Lourdes Lima dos – *Deambulação pelos Novos Mundos da Arte e da Cultura*. in *Análise Social* 125/126, vol. XXIX, Revista do Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, 1994, p. 432.

Gráfico 7 – Para além da sua eventual participação na vida académica, participa ainda, pratica ou é membro activo de:



Tal como seria de supor, os valores fazem-nos entender que a forma de participação mais usual é feita através do convívio informal com os amigos, sendo que esta categoria detém 91,7% de casos.

Estes dados seguem a mesma tendência observada noutros estudos, como é o caso do estudo “Práticas e Aspirações Culturais. Os Estudantes da Cidade do Porto”²⁸⁴, onde os valores falam por si: de um total de 848 inquiridos, 181 encontram-se frequentemente com os amigos, em sua casa, e 508 às vezes, sendo estes os valores que se apresentam como os mais elevados de entre as restantes categorias apresentadas.

Um outro estudo – “O Desenvolvimento do Ensino Superior em Portugal”²⁸⁵ – apresenta dados muito semelhantes, sendo que o convívio com amigos foi a primeira escolha de 12 opções como prática habitual, concentrando 88,4% de respostas.

²⁸⁴ FERNANDES, António Teixeira (coord.) – *Práticas e Aspirações Culturais. Os Estudantes da Cidade do Porto*. Porto: Edições Afrontamento, 1998, p. 217

²⁸⁵ Cf. CRUZ, Manuel Braga, CRUZEIRO, Maria Eduarda – *O Desenvolvimento do Ensino Superior em Portugal. Situação e Problemas de Acesso*. Lisboa: Ministério da Educação, 1999, p. 180-182.

O convívio familiar, também este feito em bases informais, absorve a segunda maior concentração de opções, com 78,8% de casos. Assim, na morfologia das práticas sociais e culturais, o convívio com familiares e amigos agrega a maior fatia percentual da tabela. Partimos, então, do pressuposto de que este convívio é feito num espaço que muitos sociólogos apelidam de cultura de apartamento, ou seja, de práticas indoors. O aumento da importância dos audiovisuais, parte integrada da panóplia de equipamentos e de práticas domésticas, ou «mobiliário cultural» doméstico, tem feito crescer a lógica endodomiciliar, em detrimento das manifestações sociais e culturais em espaços institucionalizados e, por tal, públicos.

Contudo, há que incluir outras possibilidades de carácter mais positivo em relação a este tipo de convívio informal, já que é um convívio que poderá conduzir a um leque de novas saídas para novos espaços. Este contexto de domesticidade duplamente receptivo e interactivo poderá, assim, estimular uma mobilização de interesses, investimentos e trocas com o exterior no contexto exo-domiciliar, contexto das artes performativas que exigem a interacção presencial.

A prática que, de seguida, mais se relevou foi a ida ao cinema, com 75% de casos; uma prática outdoor, sob o mecanismo da cultura mediatizada. Por comparação, os dados do estudo citado “O Desenvolvimento do Ensino Superior em Portugal”, surgem menores em relação à ida ao cinema, agregando um total de 40,6% de inquiridos.

Esta é mais uma forma de oferecer um puro entretenimento, embora passe por uma exposição pública do jovem a outros grupos e é, também ela, uma porta aberta para outras saídas performativas e mais sociais, presenteando, igualmente, possibilidades de debate. Não deixa de ser, contudo, na sua definição, uma prática de carácter consumista e evasiva.

A leitura, sendo a prática cultural mais solitária, se feita e não discutida depois, por exemplo numa tertúlia ou mesmo no grupo de convívio, foi a quarta prática mais manifestamente seleccionada pelo universo inquirido, obtendo 69,6% de respostas. Também ela é plurifacetada, nesta mesma medida em que poderá ser uma possibilidade para formas de convívio e práticas mais formais. No entanto, julgamos que a prática da leitura foi entendida pelo público inquirido tão simplesmente como leitura de imprensa e livros. Muito próximo deste valor,

encontra-se o contingente de 69% de estudantes que, nesse mesmo estudo, indicam a leitura de livros e revistas como prática habitual.

A partir deste momento, observamos uma quebra nos valores de resposta, sendo que a viagem foi a prática que, seguidamente, obteve uma quinta maior concentração de escolhas, perfazendo 39,9%. Na sua retaguarda, encontra-se a actividade desportiva regular (e supostamente informal e amadora), com 34,3% de opções, a pertença a associações e clubes, com 31,4% de resposta, os passatempos regulares com 31,3%, e a actividade cultural regular posicionada no último lugar da tabela, com 23,2%.

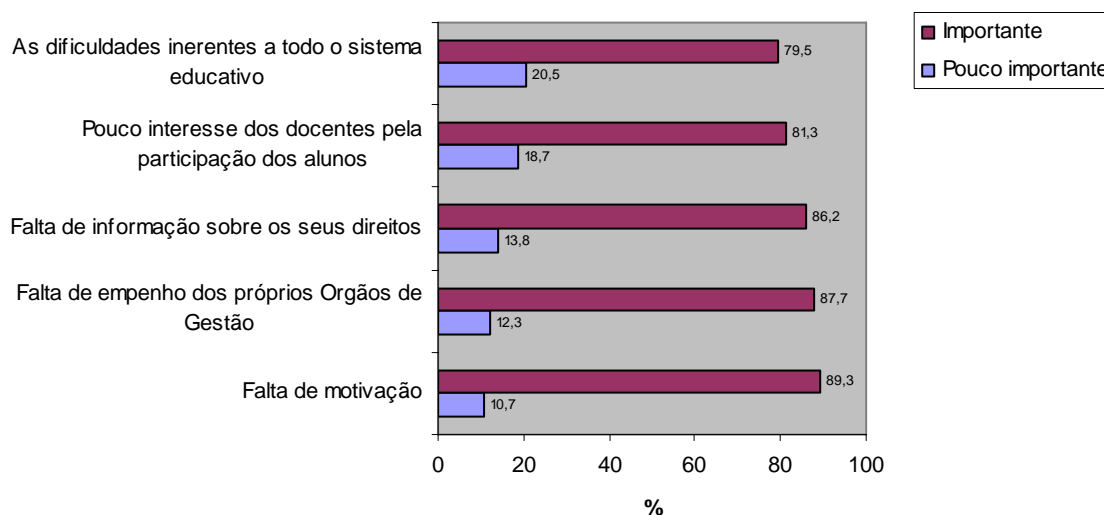
São estes valores últimos, valores incontornavelmente confirmadores da sobreposição das vivências indoors, o mais evasivas e irreflexivas possíveis, face às práticas sociais e culturais outdoors, de carácter público, mais aproximadas da inovação, do social, da criatividade e do outro.

5 – RAZÕES DE FALTA DE PARTICIPAÇÃO NA INSTITUIÇÃO DE ENSINO

Até este momento, obviou-se um grave déficit na participação dos alunos na instituição de ensino, reflexo da consciência ausente de participação na sociedade em geral. Para perceber melhor as razões desta falha participativa levantaram-se algumas premissas, no sentido de se perspectivar melhor a opinião sobre esta temática, através de graus distintos de importância concedidos a doze premissas (**pergunta 35**).

Dois movimentos principais, e que se destacam com grande evidência, têm lugar de entre as posições de importância propostas face a estas premissas: uma maior concentração de respostas na categoria “importante”, mais do que na categoria “pouco importante”, levaram-nos a sistematizar as cinco premissas mais categorizadas.

Gráfico 8 – Razões para a Falta de Participação



Começamos, entretanto, a analisar a concentração mais imediata de valores percentuais em torno da categoria que atribui o maior índice de importância e concordância às afirmações introduzidas nesta análise.

A afirmação que coadunou um maior valor de respostas na categoria “importante”, mais concretamente 89,3% de respostas, foi a “falta de

motivação”, como base explicativa da falha participativa. Se atentarmos que, de entre doze afirmações, esta foi a que reuniu um maior número de respostas sendo por tal elevada à posição de uma das mais importantes razões para a falta de participação, então compreenderemos que a falha participativa parte de um desinteresse geral pelos conteúdos organizacionais e movimentos institucionais caracterizadores das várias formas de participação no âmbito universitário, sendo a universidade entendida como um mero local de trânsito, local efémero e de passagem, um meio para atingir um fim e não um fim em si mesmo e, conseqüentemente, inválido ou não totalmente merecedor de um investimento tanto pessoal como colectivo, redundando numa vacuidade sentida e auto-consciente por parte dos estudantes. Iremos, adiante, entender que esta ausência será preenchida, pela massa estudantil, noutros espaços vivenciais paralelos e equidistantes, feitos de outras formas de participação.

Não parece estar aqui em causa, inteiramente, uma ausência geral face a movimentos participativos por parte dos jovens. Aliás, muitos dos grupos de pertença, para estes jovens, encontram-se fora dos muros universitários, onde estes exercem as suas convivialidades. O que aqui está, realmente, em causa, é que os movimentos universitários formalizados, aqueles que incluem em si os movimentos políticos estudantis, não conseguem seduzir a população estudantil de uma forma sólida o suficiente para fazer alterar a perspectiva dos jovens acerca dos movimentos participativos mais institucionais.

Esta falta de sedução está visivelmente exposta no âmbito nacional, dado que a Secretaria de Estado da Juventude, no estudo “Juventude em Acção”, apresentou dados, em 2005, demonstrando que 86,4% dos jovens portugueses está ausente da participação em qualquer grupo cívico, social ou político. Dos 13,5% que acena à participação, 31,8% pertencem a partidos políticos, seguindo-se as associações culturais com 20,9% de adesão, as desportivas com 16,4%, as recreativas com 15,5%, os grupos humanitários com 11,8% e os religiosos com 7,3%. “Apenas 6,4% são membros de associações de estudantes”²⁸⁶. As justificações para esta ausência são claras:

²⁸⁶ SECRETARIA DE ESTADO DA JUVENTUDE – Juventude em Acção. Porto: Gráfica Maiadouro, 2005, p. 38.

“Da grande maioria que não se deixa conquistar pelo movimento associativo e partidário, 31% explica esse desinteresse por não se querer ou não se interessar pelas actividades cívicas, enquanto 16,5% apontam a falta de tempo e 11% a falta de oportunidade. 5,3% dos jovens nunca sequer pensou no assunto”²⁸⁷.

A imagem que estes jovens têm das associações de estudantes ainda que favorável para 32,5%, é vista como negativa por 9,7%, e 4,9% adianta que “não fazem grande coisa”. Outros, 4,8% entendem-nas apenas sob a perspectiva do divertimento²⁸⁸.

Um outro estudo²⁸⁹, mas no âmbito universitário português, apresenta dados algo semelhantes: o convívio com os amigos (88,4%) foi a actividade que mais adesão obteve, seguindo-se a música (82,5%), a TV/vídeo (69,8%), os livros e revistas (69%), os passeios (65,4%), o cinema (41,8%), bares/discotecas (32,5%), o desporto (31,3%) e os espectáculos (15%), encontrando-se na cauda desta lista de actividades a aderência a associações religiosas (9,9%), culturais (9,7%) e de forma bem mais grave, a militância política: 2,4% do total de respostas, dos quais 2,3% provêm do ensino universitário público e 3,1% do ensino privado.

Daqui se conclui que o associativismo universitário e o associativismo cívico social, *além-muros* académicos, andam no mesmo passo, isto é, a participação política institucionalizada está ausente tanto do espaço académico como da sociedade civil.

A segunda premissa mais invocada pela população inquirida: “*Falta de empenho dos próprios órgãos de gestão*”, com 87,7% de acérrima consonância (é de lembrar, a este propósito, a falta de interesse, a nível nacional, dos estudantes pelas associações de estudantes ou porque consideram que «não fazem grande coisa» ou porque apenas servem para a diversão²⁹⁰). Claro está que, se existe um assentimento por parte do contingente inquirido sobre uma falha na informação acerca dos vários câmbios de interesse em participar nos

²⁸⁷ Idem, p. 39.

²⁸⁸ Idem, p. 147.

²⁸⁹ CRUZ, Manuel Braga; CRUZEIRO, Maria Eduarda – *O Desenvolvimento do Ensino Superior em Portugal. Situação e Problemas de Acesso*. Lisboa: Ministério da Educação, 1999, p. 181.

²⁹⁰ SECRETARIA DE ESTADO DA JUVENTUDE – *Juventude em Acção*. Porto: Gráfica Maiadouro, 2005, p. 147

movimentos académicos, tendo em conta que se trata de uma população variadíssima, caracterizadamente híbrida, oriunda de diferentes classes sociais e, por tal, muitas vezes desprovida dos instrumentos sensoriais-cognitivos capacitadores de uma decifração de certas realidades potencializadoras de integração e participação, então caberá aos intervencionistas destes movimentos o papel de procurar dar informação e o dever de integrar os seus contemporâneos nestes mesmos movimentos. Inversamente, perpetua-se a antiga lógica dos «herdeiros» e dos «excluídos» e a hierarquização de poderes, que nada mais são do que o acesso a diferentes tipos de informação.

Esta alheação participativa torna-se mais concreta com a terceira frase mais votada de maior importância por parte da nossa população inquirida (86,2%), sendo uma afirmação irrefutável a de que existe uma “*falta de informação sobre os seus direitos*”, falta esta de integração, tal como foi evidenciado por Braga da Cruz²⁹¹, uma vez que está bem patente a dialéctica entre uma e outra questão (pois que informação é integração). Neste sentido, faltam indicadores que possam assegurar o direccionamento dos movimentos institucionais, pelos quais passam a participação legitimada e legitimadora, aos estudantes que vão ingressando as universidades em estudo. A sedução dos jovens passaria por este processo, o de uma informação alargada, abrangente, tradutora de uma possível inclusão, já que, conforme o visto, seria sinónimo de “*inovação e sucesso escolar*”.

A quarta premissa mais apontada pelos inquiridos foi o “*Pouco interesse dos docentes pela participação dos alunos*” (81,3%). Relativamente a este tópico, já foi mais que uma vez ressaltado como as actividades curriculares têm sido reforçadas em prole da especialização das matérias de ensino, em função de uma «mercantilização» do saber ou «capitalismo educacional»²⁹², o que tem

²⁹¹ Cf. CRUZ, Manuel Braga da – *Instituições Políticas e Processos Sociais*. Venda Nova: Bertrand Editora, 1995, p. 330-342.

²⁹² SANTOS, Boaventura de Sousa – *A Universidade no Século XXI: Para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade*. Calendário Oficial de Debates sobre a Reforma Universitária do Ministério da Educação do Brasil, 5 de Abril de 2004, p 16.

Nas palavras de Boaventura de Sousa Santos, “*a universidade, de criadora de condições para a concorrência e para o sucesso no mercado, transforma-se ela própria, gradualmente, num objecto de concorrência, ou seja, num mercado.*” E adianta “*esta pressão produtivista desvirtua a universidade, até porque certos objectivos que lhe poderiam estar mais próximos têm sido esvaziados de qualquer preocupação humanista ou cultural. É o caso da educação permanente, que tem sido reduzida à educação para o mercado permanente. Do mesmo modo, a maior*

desembocado numa desresponsabilização maior por parte do pessoal docente e da universidade em geral, face às questões da participação e formação para a cidadania.

Assim, o capital humano das universidades também se tem restringido a decisões que estão umbilicalmente ligadas às políticas educativas favorecidas pela globalização hegemónica²⁹³ actual, e cada vez menos pelo Estado-Nação, ainda que parta do Estado actual a decisão de contrariar este movimento, criando um favorecimento adicional dos laços identitários das comunidades, uma reedificação dos tecidos sociais locais, o que deverá passar por um “reforço da responsabilidade social da universidade”²⁹⁴ face aos jovens, na sua formação enquanto cidadãos activos, com um renovado papel de mediadora entre população e ensino, na sociedade global da informação. Não se pretende, pois, criar seres mecânicos e automatizados mas sim seres pensadores, livres criadores, capacitados de introduzir a novidade no cenário local.

Nos termos desta responsabilização cabe à universidade, aos seus actores sociais, estimular a criação de actividades extracurriculares democratizadas, por um lado e, por outro, um chamamento social que seja para todos os estudantes, o que passa por fazer circular a informação da forma mais aberta possível em dois planos: no curricular e no extracurricular²⁹⁵. Só assim se dará uma plena integração de todos os estudantes universitários, e só assim se poderá falar de uma real democratização do ensino superior que esmoreça o facto de que, até então, nada mais tem sido do que uma grosseira massificação.

autonomia que foi concedida às universidades não teve por objectivo preservar a liberdade académica, mas criar condições para as universidades se adaptarem às exigências da economia (...) No mesmo processo, com a transformação da universidade num serviço a que se tem acesso, não por via da cidadania, mas por via do consumo e, portanto, mediante pagamento, o direito à educação sofreu uma erosão radical”, Idem, p. 16.

²⁹³ Boaventura, a este propósito, afirma: “Porque a sociedade não é uma abstracção, esses desafios são contextuais em função da região, ou do local e, portanto, não podem ser enfrentados com medidas gerais e rígidas.”, Idem, p. 68.

²⁹⁴ Idem, p. 67.

²⁹⁵ Será sempre interessante pensar na criação de espaços de debate que não sejam só os subordinados à matéria curricular; e os professores poderão ter este poder, o de transformar as suas aulas em tempos enriquecedores de debate e informação, que possam estabelecer vínculos de ligação entre matéria curricular e a realidade política, social, cultural e económica circundante e actual.

A quinta premissa mais invocada pelo contingente inquirido faz a afirmação de que a falha participativa se justifica pelas “*dificuldades inerentes a todo o sistema educativo*”, sendo que 79,5% dos estudantes inquiridos lhe atribuem o máximo da importância apresentada na escala. Por se encontrar pejada de uma certa ambiguidade, a justificativa está facilitada, isto é, é de senso comum que, desde os anos noventa, todo o sistema educativo se tem confrontado com um leque variado de dificuldades – crise de hegemonia e de legitimidade, aprofundadas pela crise institucional – uma vez que não se trata, de forma alguma, de um sistema fechado e, por tal, é também ele o reflexo das transformações sociais, económicas e políticas do país e do mundo. Boaventura de S. Santos, neste sentido, assume:

*“A concentração na crise institucional foi fatal para a universidade e deveu-se a uma pluralidade de factores, alguns já evidentes no início da década de noventa, outros que ganharam um peso enorme no decorrer da década. A crise institucional era e é, de há pelo menos dois séculos, o elo mais fraco da universidade pública porque a autonomia científica e pedagógica da universidade assenta na dependência financeira do Estado”*²⁹⁶.

Se pensarmos na heterogeneidade social, cultural e económica, de raiz, da população estudantil que ingressa nestas instituições de ensino, descabida, em grande parte, das ferramentas necessárias para se realizar dos procedimentos essenciais ao conhecimento do mecanismo destas «super-estruturas», depreenderemos o quão fácil é o desconhecimento geral de certas fórmulas de funcionamento e dispositivos internos a este sistema.

Sabemos que uma boa parcela de jovens utiliza a universidade como forma de atender aos seus objectivos mais individuais (o término do curso e a procura de um rápido ingresso no mercado do trabalho, fim último da sua estadia na universidade). Tal como nos indica J. Teixeira Lopes²⁹⁷, a instrumentalização do espaço escolar passa em muito pelo desinteresse em formar redes sociais e socializantes de conteúdo formalizado neste meio. Se

²⁹⁶ SANTOS, Boaventura de Sousa – *A Universidade no Século XXI: Para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade*. Calendário Oficial de Debates sobre a Reforma Universitária do Ministério da Educação do Brasil, 5 de Abril de 2004, p 7.

²⁹⁷ Cf. LOPES, João Teixeira – *Tristes escolas. Um Estudo sobre Práticas Culturais Estudantis no Espaço Escolar Urbano*. Porto: Edições Afrontamento, 1997.

estas acontecem, acontecem por arrastamento, e de forma esporádica ou espontânea, uma vez que os alunos têm a obrigatoriedade de aí permanecer durante alguns dos anos da sua vida. É claro que este é um processo não linear e, de facto, existem aqueles que se integram mais facilmente neste plano.

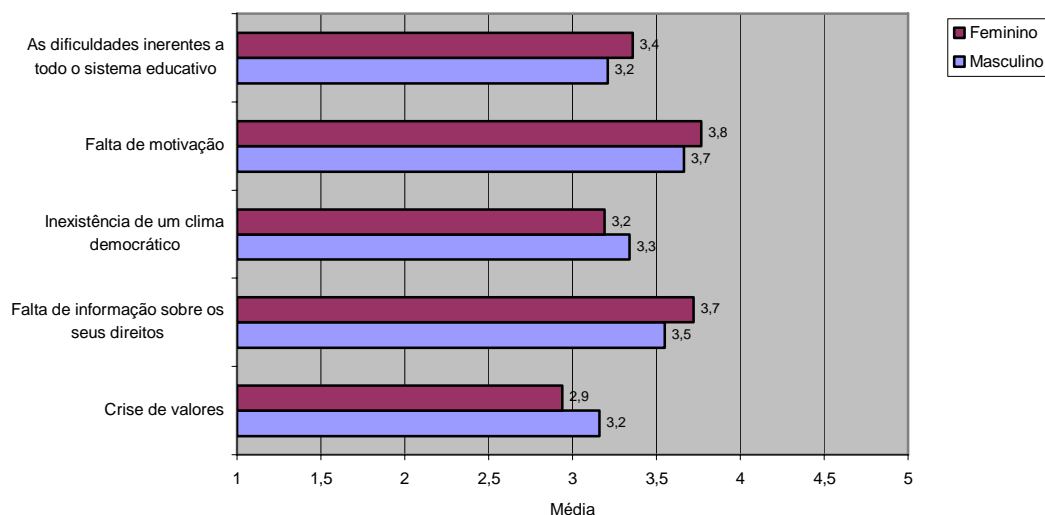
Todavia, o que aqui interessa ressaltar é a grande parcela de estudantes que, através deste processo analítico, demonstrou uma grande abstinência na participação mais institucionalizada nos *intra-muros* universitários. Para uma razoável quota destes jovens, o seu tempo, no espaço universitário, é grandemente dispendido em virtude das actividades curriculares. Fora isso, os laços sociais permanecem e garantem-se muito além desse espaço.

5.1 – RAZÕES DE FALTA DE PARTICIPAÇÃO NA INSTITUIÇÃO DE ENSINO: POR SEXO

Após a análise das premissas explicativas da falha participativa, é tempo de reparar em algumas distinções estatísticas, consoante algumas variáveis sócio-demográficas, pontos contextuais da população inquirida face a esta problemática de ausência de participação no meio universitário.

As raparigas aderiram e responderam assertivamente às afirmações que adquiriram uma importância maior face a outras como foi o caso da “Falta de motivação”, com uma média de concordância de 3,8 para 3,7 dos rapazes, a “Falta de informação sobre os seus direitos”, com uma média de concordância de 3,7 para 3,5 do sexo masculino e “As dificuldades inerentes a todo o sistema educativo”, com uma média de concordância de 3,4 para 3,2 dos rapazes.

Gráfico 9 – Razões para a Falta de Participação por Sexo



Quer esta leitura dos dados significar que as raparigas tendem a corresponder mais directamente com as problemáticas mais gerais, mais sentidas por todos, enquanto que os rapazes tendem, tal como foi observável noutras alturas da análise, a questionar, com uma outra consciência, questões que, pelos vistos, não são tão identificáveis com o universo feminino e com uma forma mais universal de entender as problemáticas relacionadas com a participação.

5.2 – RAZÕES DE FALTA DE PARTICIPAÇÃO NA INSTITUIÇÃO DE ENSINO: POR ÁREA DE CONHECIMENTO

Perante a variável “área de conhecimento”, estabeleceram-se distinções estatisticamente significativas, por comparação, na forma como as falhas participativas são explicadas pelos grupos das áreas de Ciências Sociais e de Ciências Exactas.

Foram reparadas diferenças estatisticamente significativas ($p < 0,05$) mediante cinco justificativas, de um total de doze, para a falta de participação da população estudantil no meio universitário.

Tabela 22 – Razões para a Falta de Participação por Área de Conhecimento

	Área de conhecimento (z value)		p_value (Mann Whitney)
	Ciências Sociais	Ciências Exactas	
Falta de conhecimento da estrutura do Estabelecimento de Ensino	3,1	3,0	0,031*
Falta de informação sobre os seus direitos	3,6	3,7	0,049*
Falta de empenho dos próprios Órgãos de Gestão	3,7	3,6	0,031*
As dificuldades inerentes a todo o sistema educativo	3,3	3,4	0,044*
A falta de tradição participativa	3,4	3,6	0,013*

*p<0,05

De entre as cinco premissas apontadas com distinções expressivas, do ponto de vista estatístico, reconhecem-se que duas detiveram uma maior adesão do grupo das Ciências Sociais e três contraíram uma maior aderência do grupo de Ciências Exactas.

Assim, as afirmações que obtiveram uma maior atenção por parte do primeiro grupo foram:

- “*Falta de conhecimento da estrutura do estabelecimento de ensino*” ($p=0,031$);
- “*Falta de empenho dos próprios Órgãos de Gestão*” ($p=0,031$).

Verificamos, pois, que segundo os valores de z, se dá uma maior adesão por parte do grupo de Ciências Sociais a premissas que se prendem a questões do foro mais organizacional e temáticas mais universais.

A primeira premissa apresentada não deteve nem grandes níveis de respostas, nem grandes níveis de importância na justificação da falha participativa na universidade. As médias de ambos os grupos colocam-na no espaço da indiferença (3,1 e 3,0).

Contrariamente, a segunda premissa, na análise global, foi a terceira mais votada, de todas, no maior patamar de importância atribuído (55%). As médias posicionam esta afirmação na concordância.

É do conhecimento comum que a população estudantil desta área é maioritariamente feminina e que esta atribui os maiores níveis de importância a questões tendencialmente mais abstractas face à problemática da participação. Não há, portanto, grandes despistes observados em virtude desta tendência maior que tem sido fielmente seguida pelo agregado de estudantes desta área, com uma formação académica bem mais próxima desta problemática.

Os alunos da área de Ciências Exactas garantiram uma maior coerência e adesão face às três seguintes premissas, também elas com uma aceitação unânime e, por conseguinte, posicionadas nos lugares mais elevados das escolhas de maior importância:

- *“Falta de informação sobre os seus direitos”* ($p=0,049$);
- *“As dificuldades inerentes a todo o sistema educativo”* ($p=0,044$);
- *“A falta de tradição participativa”* ($p=0,013$).

O sentido ecuménico da primeira premissa apresentada apoiou-se, visivelmente, na aderência maior deste grupo, em primeiro lugar, o que implicou um maior número de respostas atribuído, ainda que se tenha observado, mais uma vez, uma proximidade espantosa por parte de ambos os grupos, no que concerne ao número de respostas assinaladas para que esta afirmação pudesse, de facto, ocupar uma das primeiras posições de importância face às restantes doze premissas. Os níveis de z indicam a concordância de ambos os grupos (3,6 e 3,7), se bem que com uma maior concordância por parte do grupo de Ciências Exactas.

Um outro dado curioso prende-se à premissa seguinte, cuja aderência foi maior por parte do grupo de Ciências Exactas (3,4), conduzindo-a para o espaço neutral opinativo, uma vez que esta mesma premissa teve uma maior adesão por parte do grupo do sexo feminino. Poderá este desencontro encontrar a sua justificação na temática da feminização do ensino superior, dado que, além da concentração de elementos do sexo feminino na área de Ciências Sociais, não deixa de ser óbvia a presença feminina disseminada por outros cursos, inclusivamente cursos pertencentes à área de Ciências Exactas.

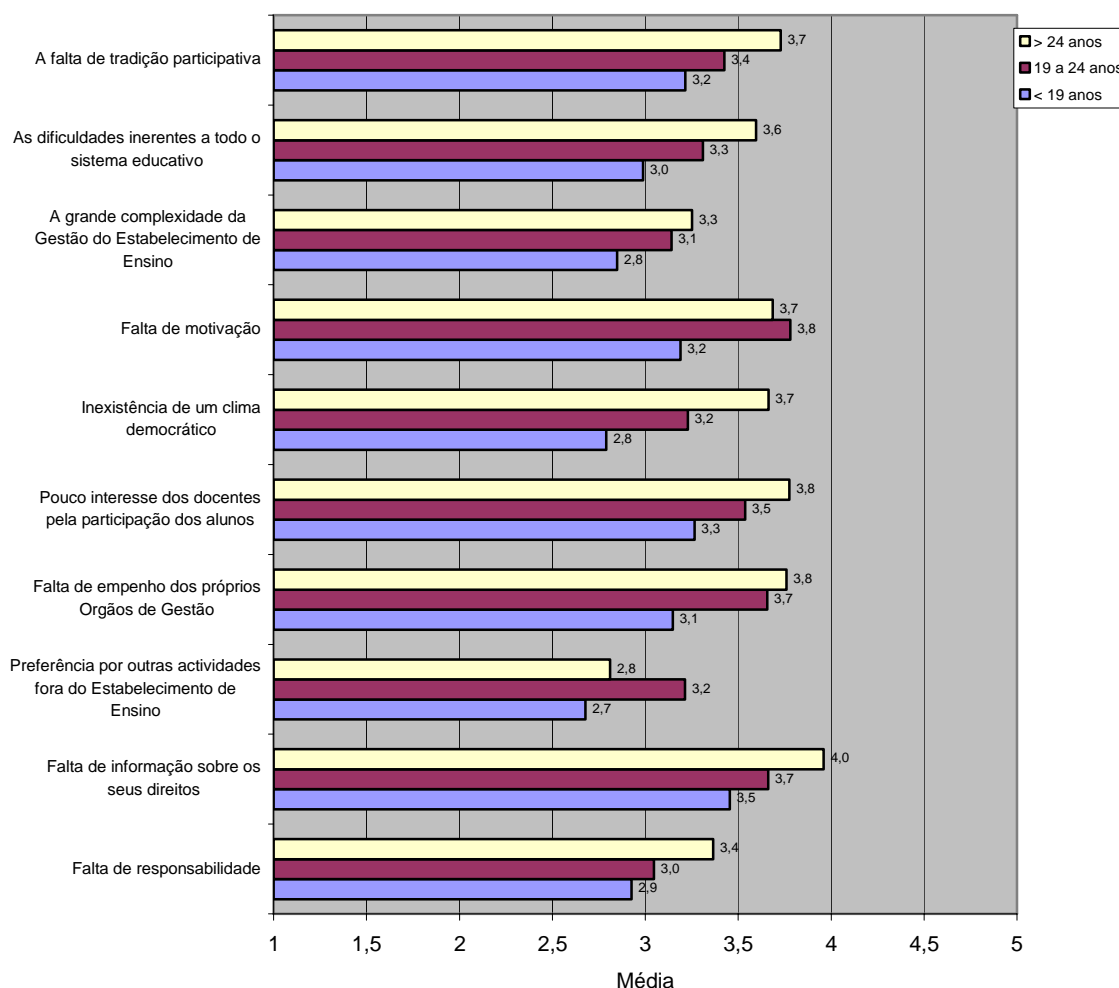
No que concerne à terceira premissa mais votada pelo grupo de Ciências Exactas “*A falta de tradição participativa*”, podemos afirmar a mesma tendência constatada para as premissas anteriores. O seu valor universal faz com que se estabeleçam valores muito aproximados para os dois grupos (de 3,4 das Ciências Sociais e 3,6 das Ciências Exactas), elevando-a para um quinto lugar de muita importância como elemento explicativo da falta de participação institucionalizada por parte dos estudantes, sem que se coloque em causa uma distinção estatisticamente significativa, pelo facto de que há uma maior adesão à premissa por parte do grupo das Ciências Exactas, até porque o valor médio de 3,6 coloca-a num patamar de concordância, ao passo que os 3,4 do grupo das Ciências Sociais traduzem uma atitude neutral face a esta afirmação.

5.3 – RAZÕES DE FALTA DE PARTICIPAÇÃO NA INSTITUIÇÃO DE ENSINO: POR IDADE

A comparação seguinte, realizada com base na diferenciação por escalões etários, conduz a uma segmentação bem mais visível para um maior número de premissas. Face às doze premissas introduzidas na análise, dez – o maior número até então – obtiveram distinções estatisticamente significativas segundo os três escalões etários (<19 anos, 19 a 24 anos e >24 anos).

Neste seguimento, o grande movimento, que faz com que estas distinções aconteçam, parte do facto de que, destas dez afirmações, oito sejam relevadas, dada uma maior adesão por parte dos alunos com idades superiores aos 24 anos. As outras duas afirmam-se, principalmente, por alunos cujas idades se compreendem entre os 19 e 24 anos.

Gráfico 10 – Razões para a Falta de Participação por Idade



Em relação à afirmação “*Falta de responsabilidade*” como razão da falta de participação dos alunos, vemos que a diferença estatística entre grupos etários parte do facto de que, ainda que os três grupos tenham colocado esta premissa num espaço neutro de opinião, os valores atribuídos pelos jovens com mais de 24 anos são superiores aos atribuídos pelos outros dois grupos etários (2,9; 3,0; e 3,4).

Com um valor superior (4,0), o grupo etário mais velho em análise, concorda que a “*Falta de informação sobre os seus direitos*” é uma das razões válidas para a falta de participação. Não obstante, os grupos etários mais

novos também concordam com a afirmação, ainda que com valores mais baixos de opinião (3,5 e 3,7 respectivamente).

A *“Falta de empenho dos próprios Órgãos de Gestão”* é outra das premissas que acarreta uma diferença estatisticamente significativa dentre grupos. Uma das razões será a de que existe maior concordância com ela à medida que aumenta a idade. Por tal, os jovens com 19 anos consideram-na no espaço neutral da escala (3,1), o da indiferença, enquanto que os grupos mais velhos concordam com ela (3,7 e 3,8 respectivos) como um dos factores justificativos da ausência de participação.

A afirmação *“Preferência por outras actividades fora do estabelecimento de ensino”* como razão da falta de participação dos estudantes apresenta diferenças estatisticamente significativas, pelas diferentes respostas opinativas a que conduziu entre os três grupos etários, ainda que estas tenham sido ténues, dado que os inquiridos se colocaram, segundo os valores médios de resposta, numa posição neutral face à afirmação (2,7; 3,2 e 2,8).

Perante a afirmação a *“Inexistência de um clima democrático”* como justificação da privação participativa, os três grupos demonstram diferentes opiniões: o grupo mais jovem e o grupo situado entre os 19 e 24 anos posicionam-se neutralmente face à premissa. Os jovens com idades superiores aos 24 anos concordam com ela (2,8; 3,2; 3,7).

Outra justificação com distinções nas respostas é *“As dificuldades inerentes a todo o sistema educativo”*. Esta premissa teve a indiferença dos mais jovens e a concordância do grupo mais velho, com idades acima dos 24 anos (3,0; 3,3; 3,6).

A *“Falta de motivação”* é outra das afirmações que merece a concordância dos dois grupos com idades acima dos 19 anos, obtendo a indiferença dos mais novos (3,2; 3,8; 3,7).

O mesmo serve para a premissa *“A falta de tradição participativa”* que obteve a concórdia do grupo com idades superiores aos 24 anos, obtendo, por outro lado, a indiferença dos dois grupos mais jovens (3,2; 3,4; 3,7); e para a afirmação *“Pouco interesse dos docentes pela participação dos alunos”* (3,3; 3,5; 3,8), sendo que para esta última apenas se registou a concordância por parte do grupo mais velho representado no estudo.

Para a última afirmação em análise – *“A grande complexidade da Gestão do Estabelecimento de Ensino”* – a posição de neutralidade foi a escolhida pelos três grupos, apontando-se apenas algumas pequenas destrições entre valores (2,8; 3,1; 3,3).

Daqui se conclui, que a indiferença face a estas razões para a ausência de participação é uma posição mais facilmente adoptada pelos mais jovens. E que uma boa parte das afirmações obtém a concordância dos mais velhos.

Esta posição de concordância é assumida, pelos mais velhos, em seis afirmações *“Falta de empenho dos próprios Órgãos de Gestão”*; *“Inexistência de um clima democrático”*; *“As dificuldades inerentes a todo o sistema educativo”*; *“Falta de motivação”*; *“A falta de tradição participativa”*; *“Pouco interesse dos docentes pela participação dos alunos”*, posição essa que se liga à sua experiência académica. Reconhecem, pois, que a falta de empenho dos órgãos de gestão, que a falta de motivação e de tradição participativa são realidades no meio universitário. De facto, estas posições vão ao encontro dos dados do estudo nacional sobre a forma como os jovens vêm a participação no meio académico. Adicionam a estas premissas as dificuldades inerentes a todo o sistema educativo e o pouco interesse que consideram que os docentes têm face à participação dos alunos²⁹⁸.

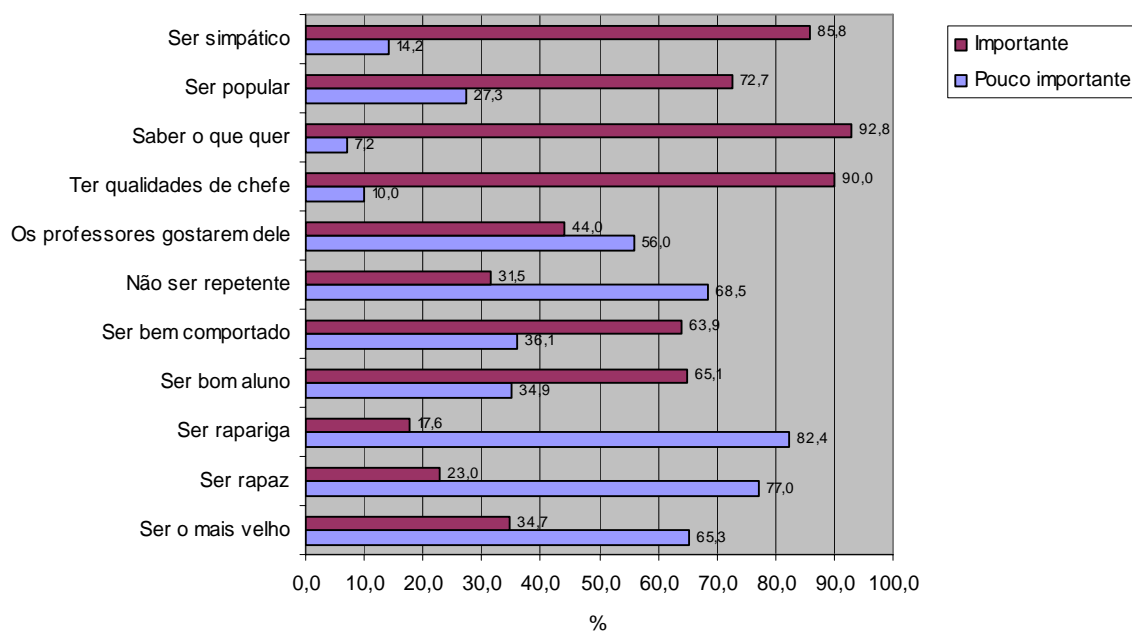
No espaço da neutralidade estiveram mais posicionados os grupos mais jovens, em particular o grupo com idades iguais ou inferiores aos 19 anos de idade. Assim, as afirmações que obtiveram a indiferença dos mais jovens foram 4: a *“Falta de responsabilidade”*, *“Falta de informação sobre os seus direitos”*, *“Preferência por outras actividades fora do estabelecimento de ensino”* e *“A grande complexidade da Gestão do Estabelecimento de Ensino”*. Esta indiferença poderá, por conseguinte, explicar o seu posicionamento face à participação em si, a de um desinteresse em geral.

²⁹⁸ SECRETARIA DE ESTADO DA JUVENTUDE – *Juventude em Acção*. Porto: Gráfica Maiadouro, 2005, p. 147.

6 – QUALIDADES DOS REPRESENTANTES NOS ÓRGÃOS DE GESTÃO

Para que se elejam os representantes nos Órgãos de Gestão da universidade ficou claro que existem algumas características que adquirem um maior valor que outras, aos olhos do agregado de estudantes que participa neste movimento político (**pergunta 36**).

Gráfico 11 – Qualidades dos Representantes nos Órgãos de Gestão



As respostas são inequívocas, por parte da massa inquirida. Numa ordem de importância, uma das características mais válidas e reconhecidas é a determinação do candidato (“o *aluno saber o que quer*”, categoria que congregou 92,8% do total de opções, como sendo importante) e, “*ter qualidades de chefe*” (90,0%), a característica «inata» do líder, o carisma, que é a característica que, normalmente, adquire um maior peso na escolha de um candidato, à parte dos partidarismos, ainda que um e outro possam andar de braço dado no contexto político.

Outras duas características que se têm relacionado, ao longo dos tempos, com a atitude carismática de um candidato são a simpatia e a popularidade, ambas as categorias com percentagens de respostas que se posicionam nos 85,8% e 72,7% respectivamente do total de respostas que são consideradas como importantes.

Estas características podem, no entanto, ser um seguimento da primeira mais votada que é a determinação, muitas vezes aliada da competência. Tal como refere Braga da Cruz, as qualidades pessoais dos governantes mais mencionadas são *“a competência e a honestidade e, logo depois, a firmeza e a inteligência. A prioridade por todos atribuída à competência (...) revela uma difusa preocupação comum pela capacidade de resposta eficaz à resolução dos problemas.”*²⁹⁹ O autor fala, de facto, da opinião das organizações partidárias. Não obstante, e como estas também são feitas de indivíduos com preocupações comuns, tal como no contexto universitário, o exemplo parece encaixar perfeitamente neste seguimento da análise.

Num patamar de menor importância encontram-se as categorias que expressam tendências sexistas e discriminatórias, mais em relação à mulher (82,4%) do que ao homem (77%), mas ambos com grande relevo expressivo nas percentagens; o ser-se repetente (68,5%) ou ser-se o mais velho (65,3%), ou mesmo a indiferença, sobre o manto desta menor importância como reflexo de uma insignificância, perante a possibilidade de que para se ser um bom candidato seria necessário que os professores dele gostassem (56%).

6.1 – QUALIDADES DOS REPRESENTANTES NOS ÓRGÃOS DE GESTÃO: POR SEXO

A variável sexo apenas fará a diferença estatisticamente válida, segundo o teste de significância estatística Mann Whitney, perante quatro das onze afirmações propostas à população inquirida sobre as qualidades pessoais que seriam as mais relevantes para um candidato ser um bom representante dos alunos nos Órgãos de Gestão da universidade.

²⁹⁹ CRUZ, Manuel Braga da – *Instituições Políticas e Processos Sociais*. Venda Nova: Bertrand Editora, 1995, p. 403.

Tabela 23 – Qualidades dos Representantes nos Órgãos de Gestão por Sexo

	Sexo (z value)		p_value (Mann Whitney)
	Masculino	Feminino	
Não ser repetente	2,1	2,3	0,000*
Os professores gostarem dele	2,4	2,6	0,001*
Ter qualidades de chefe	4,0	3,9	0,000*
Ser popular	3,4	3,3	0,030*

*p<0,05

De entre as quatro afirmações onde se observaram distinções estatisticamente significativas, duas obtiveram uma maior atenção por parte dos inquiridos do sexo feminino:

- “*Não ser repetente*” ($p=0,000$);
- “*Os professores gostarem dele*” ($p=0,001$);

Parece-nos que estas duas afirmações se integram plenamente no universo feminino e na sua forma tão própria de entender o sistema universitário. A sua maior concordância é para com a organização; basta lembrar, até agora, como os alunos do sexo feminino consideraram que a participação estudantil poderia ser de grande contributo para a dinâmica institucional. Por outro lado, provam a sua grande consonância e maior entrega aos trabalhos lectivos e actividades curriculares, atribuindo a esta feição académica uma grande importância.

Por sua vez, os rapazes mostram a sua faceta mais política, num sentido que lhes é caracteristicamente mais agressivo, evidenciando outras qualidades:

- “*Ter qualidades de chefe*” ($p=0,000$);
- “*Ser popular*” ($p=0,030$).

É de reparar como, em ambos os casos, as afirmações tão bem se ligam.

6.2 – QUALIDADES DOS REPRESENTANTES NOS ÓRGÃOS DE GESTÃO: POR ÁREA DO CONHECIMENTO

A diferenciação feita com base na “área de conhecimento” distingue dois grandes grupos: o de Ciências Sociais e o de Ciências Exactas. Esta divisão conduz à observação de formas de entender as afirmações, concedendo-lhes diferentes graus de importância, segundo a área de estudo ($p < 0,05$). Reconhecemos, de imediato, o peso desta divisão, na medida em que surgem distinções estatisticamente significativas para as onze características propostas, o que não aconteceu com a variável independente sexo, que em 11 afirmações só fez o seu efeito em 4.

Tabela 24 – Qualidades dos Representantes nos Órgãos de Gestão por Área de Conhecimento

	Área de conhecimento		p_value (Mann Whitney)
	Ciências Sociais	Ciências Exactas	
Ser o mais velho	2,4	2,0	0,000*
Ser rapaz	2,1	1,6	0,000*
Ser rapariga	1,9	1,8	0,000*
Ser bom aluno	3,0	2,7	0,000*
Ser bem comportado	2,9	2,8	0,012*
Não ser repetente	2,3	2,1	0,000*
Os professores gostarem dele	2,6	2,4	0,000*
Ter qualidades de chefe	3,8	4,0	0,000*
Saber o que quer	4,1	4,1	0,018*
Ser popular	3,3	3,4	0,027*
Ser simpático	3,6	3,7	0,016*

* $p < 0,05$

As maiores distinções estatísticas foram feitas pelos alunos inquiridos da área de Ciências Sociais. Este agregado contribui para esta distinção nas seguintes afirmações:

- “Ser o mais velho” ($p=0,000$);
- “Ser rapaz” ($p=0,000$);
- “Ser rapariga” ($p=0,000$);
- “Ser bom aluno” ($p=0,000$);
- “Ser bem comportado” ($p=0,012$);
- “Não ser repetente” ($p=0,000$);
- “Os professores gostarem dele” ($p=0,000$);

Assim, de acordo com a matéria curricular e formas de pensar de índole mais social, segundo a área de Ciências Sociais, os alunos tendem a revelar atitudes anti-discriminatórias, ou pelo menos, fizeram com que se minorasse a importância destas questões, aquando da escolha de um candidato.

Já os alunos da área de Ciências Exactas manifestaram outros interesses, atribuindo uma maior atenção às afirmações subsequentes:

- “Ter qualidades de chefe” ($p=0,000$);
- “Ser popular” ($p=0,027$);
- “Ser simpático” ($p=0,016$).

Os valores de z e p demonstram a relevância destas distinções estatisticamente válidas. Para os alunos de Ciências Exactas, mais conotados com o sexo masculino, há uma maior importância relevada às qualidades de chefe, ao ser-se popular e simpático, características tão identificáveis, como já vimos, ao universo masculino, que encara, sem dúvida, ou pelo menos opta por uma posição bem divergente à do mundo feminino, infimamente mais conotado com a área de Ciências Sociais.

Escolhemos por apresentar uma última afirmação que também sofreu distinções estatisticamente significativas, embora com valores de z iguais (4,1):

- “Saber o que quer” ($p=0,018$).

Julgamos que esta distinção passa por diferentes formas de entender as características dos candidatos segundo o sexo e as áreas de estudo a que pertencem os alunos inquiridos. No entanto, é de se sublinhar a universalidade desta afirmação, sinónimo de determinação. Então, este resultado igual em

ambas as partes é justificado com o facto de que esta foi a característica escolhida, acima de todas as outras, como a mais importante, na escolha de um candidato.

6.3 – QUALIDADES DOS REPRESENTANTES NOS ÓRGÃOS DE GESTÃO: POR IDADE

A idade, comparativamente à área de conhecimento, redundou num menor número de distinções estatisticamente significativas, no apuramento das características, de muita ou pouca importância, na escolha de um candidato.

A grande tendência é, desde já, insinuada: a de que são os mais jovens os que mais aderem a estas características, onde a distinção estatisticamente válida, segundo o teste de Kruskal Wallis ($p < 0,05$) foi registada.

Tabela 25 – Qualidades dos representantes nos Órgãos de Gestão por Idade

	Idade			p_value (Kruskal-Wallis)
	< 19 anos	19 a 24 anos	> 24 anos	
Ser rapariga	2,6	1,8	1,9	0,000*
Ser bem comportado	3,1	2,9	2,6	0,017*
Não ser repetente	2,7	2,2	2,2	0,006*
Os professores gostarem dele	2,9	2,5	2,6	0,039*

* $p < 0,05$

As características onde se observaram diferenças estatisticamente significativas foram:

- “Ser rapariga” ($p=0,000$);
- “Não ser repetente” ($p=0,006$);
- “Ser bem comportado” ($p=0,017$);
- “Os professores gostarem dele” ($p=0,039$).

A primeira afirmação é, segundo os valores de z , a que mais se distancia dentre grupos, conforme a opinião dos três grupos etários. No entanto, para todas elas, a tendência observada é a mesma: à medida que vai aumentando a idade, vai diminuindo a adesão a estas características. O que quer, na realidade, dizer que a adesão dos mais velhos dirigiu-se, muito provavelmente, a outras afirmações que não abordam o comportamento, ou o ser-se repetente, ou se o sexo é uma variável condicionante, ou mesmo se é necessário que os professores gostem de um candidato para que este seja um bom candidato.

7 – A PARTICIPAÇÃO NAS ASSOCIAÇÕES DE ESTUDANTES E NOS ÓRGÃOS DE GESTÃO

Ao questionarmos os alunos sobre se “É membro efectivo de alguma Associação de Estudantes” as respostas não são tão surpreendentes quanto isso, na medida em que apenas 6,9% dos alunos refere que sim, sendo que 93,1%, uma maioria esmagadora, refere que não³⁰⁰ (**pergunta 37**).

Sabemos estar perante uma população pouco dinâmica do ponto de vista associativo, marcada, como de resto já foi dito anteriormente, por um auto-fechamento individual. Esta maioria, que não se inclui nas associações de estudantes, somente reforça esta apatia activista que até então foi demonstrada. Por outras palavras, encontramos um grupo maioritário pouco interessado em rentabilizar os seus recursos e capacidades e melhorar as suas condições de vida estudantil, mostrando-se incapaz de decidir sobre os seus destinos e de se assumir e se fazer representar junto dos poderes universitários.

Tabela 26 – Distribuição para a pergunta: “É membro efectivo de alguma Associação de Estudantes?”

		N.º	%
É membro efectivo de alguma Associação de Estudantes	Sim	110	6,9
	Não	1.490	93,1
	Total	1.600	100,0

Estes dados são apoiados, aliás, por um estudo realizado pela Secretaria de Estado da Juventude³⁰¹ que face à pergunta “É membro de alguma associação ou grupo cívico, social ou partidário?” a esmagadora maioria dos

³⁰⁰ Nesta pergunta 20 alunos não responderam.

³⁰¹ SECRETARIA DE ESTADO DA JUVENTUDE – *Juventude em acção*. Porto: Gráfica Maiadouro, 2005, p.38-39.

jovens portugueses (86,4%) refere que não participa em qualquer grupo cívico, social ou político.

Ainda segundo este estudo, para a pergunta “De que tipo de associações ou grupos é membro?”, dos 13,5% que afirmam pertencer a alguma associação, os partidos políticos são os mais mencionados com 31,8%, seguindo-se as associações culturais com 20,9%, as desportivas com 16,4%, as recreativas com 15,5%, os grupos humanitários com 11,8% e os religiosos com 7,3%. Apenas 6,4% são membros de associações de estudantes.

Por último e face à pergunta “Por que razão não é membro de nenhuma associação ou grupo cívico, social ou partidário?” 31% explica esse desinteresse por não querer ou não se interessar pelas actividades cívicas, enquanto 16,5% apontam a falta de tempo e 11% a falta de oportunidade; 5,3% dos jovens nunca sequer pensou no assunto.

A comparação entre os dados deste estudo, circunscritos ao plano académico (93,1% de estudantes não é membro efectivo da associação de estudantes), e os dados situados num plano nacional (86,4% dos jovens portugueses não participa em qualquer grupo cívico, social ou político), leva-nos de imediato a concluir que existe um laço entre estas duas realidades; e que o problema da ausência de participação organizada tem as suas raízes não no meio académico, mas sim na sociedade portuguesa em geral.

Um outro estudo³⁰², adjudica esta realidade a uma bem mais ampla, que toca no coração nacional, passando por uma comparação ao nível europeu, referindo que Portugal demonstra uma situação de associativismo e activismo sociais bem mais inferior quando relacionado com os resultados de outros países europeus.

O menor associativismo da população portuguesa está, no cômputo geral, conexaso não só com um menor desenvolvimento social, mas também com a menor difusão de hábitos de participação na sociedade.

Se associarmos esta menor difusão dos hábitos de participação na sociedade aos novos comportamentos sociais e políticos da juventude, esta menor prolixidade dos hábitos participativos parece advir, sem dúvida, de uma

³⁰² CABRAL, Manuel Villaverde – *Efeitos de classe e efeitos sociais: elites e operariado ante a cidadania política numa perspectiva comparada europeia*. In VALA, Jorge; TORRES, Anália (org.) – *Contextos e atitudes sociais na Europa*. Lisboa: ICS, 2007, p. 63.

gradual diminuição do interesse da sociedade, em geral, e dos jovens, em particular, pelo activismo social. A sua substituição por uma passividade individualista é revelada, fundamentalmente, nos baixos índices de associativismo e activismo mas também na exposição a uma cultura que é de consumo cru, sem que daí resulte qualquer tipo de criatividade ou acção, ao invés de actividade – a actividade do consumo diversivo e evasivo.

Por conseguinte, enfrentamos a seguinte realidade: um abandono de um protagonismo político e social que outrora, aquando da Revolução de 1974, se fez elevar maioritariamente por uma acérrima vontade da juventude, em favor da mudança, passando actualmente a adoptar um pragmatismo cada vez mais “desideologizado” face aos movimentos activos sociais e políticos.

Os movimentos participativos actuais moldam-se noutros parâmetros – porque os jovens vivem a sua vida em pleno regime democrático e nunca a souberam viver num regime autocrático – moldam-se em novas atitudes face à política, atitudes bem mais informais e, por tal, caracterizada e assumidamente bem mais relacionais. Obviamente que a institucionalização da sua acção tem vindo a decrescer, passo a passo, com o seu desinteresse pelas formas mais convencionais de participação.

Os jovens de hoje contrariam a institucionalização dos seus sentimentos e pensamentos, estando voltados para si mesmos e para os pequenos grupos onde se inserem, os grupos de pertença, sem que ajam em favor de objectivos colectivos de maior dimensão. *“Este tendencial alheamento face à política, que tem vindo a ser mais claramente visível nos grupos jovens, procede sobretudo da própria configuração estrutural da política, cuja extensão deixa pouco espaço à efectiva participação cívica, cada vez mais reduzida à mera participação eleitoral”*³⁰³, o que quer dizer que parte da alienação da juventude, por um lado, e da sociedade, por outro, em relação à movimentação política resulta desta circunscrição da participação cívica ao mero acto do voto.

Não quer isto significar, no entanto, que os jovens de hoje não se interessem por assuntos globais. Apenas se tendem a esquivar e a desresponsabilizar da e pela sociedade portuguesa actual, e principalmente pelos movimentos políticos internos ao país.

³⁰³ FERNANDES, António Teixeira – *Estudantes do Ensino Superior no Porto: Representações e práticas culturais*. Porto: Edições Afrontamento, 2001, p. 300.

Tabela 27 – Distribuição para o cruzamento de variáveis: “É membro efectivo de alguma Associação de Estudantes? / Participou na eleição dos seus representantes?”

	É membro efectivo		Não é membro efectivo	
	N.º	%	N.º	%
Participou na eleição	76	69,1	632	42,4
Não participou na eleição	34	30,9	858	57,6
Total	110	100	1.490	100

Na obtenção de resultados que indiquem níveis de activismo concernentes, ou não, à participação eleitoral dos estudantes, quisemos perscrutar até que ponto o activismo, através da integração efectiva numa associação de estudantes, e os movimentos eleitorais estariam interligados, sendo que um poderia favorecer o outro, ou seja, ser-se membro efectivo numa associação de estudantes poderia influenciar uma maior participação eleitoral. Para isso, realizamos um cruzamento entre as variáveis: “É membro efectivo de alguma Associação de Estudantes? / Participou na eleição dos seus representantes?” constatando-se que, dos inquiridos que são membros de associações de estudantes, 69% participaram na eleição dos seus representantes e 31% simplesmente não votaram. Inversamente, dos inquiridos que não são membros de associações de estudantes, 42,4% participaram nas eleições dos seus representantes e 57,6% simplesmente não votaram.

Quer isto designar que, de facto, é observável um maior número de associados a votar, no círculo bem menor que se apresenta de membros efectivos de associações de estudantes, quer em termos numéricos quer em termos percentuais, face ao grupo bem maior de jovens que não se efectivou nas várias associações de estudantes. Por outro lado, no cerne deste grupo bem maior que não é efectivo em nenhuma associação de estudantes demarca-se uma percentagem de alunos que deram o seu voto na participação eleitoral académica.

Por isso, embora se tenha notado que a percentagem dos inquiridos que não pertence a associações de estudantes e não votou na eleição dos seus representantes seja bastante significativa, é de destacar a percentagem de 40% de inquiridos que são membros de associações de estudantes e que não

votaram na eleição dos seus representantes para os órgãos de governo das instituições de ensino.

Concludentemente, acreditamos que existe uma razoável influência de uma variável sobre a outra, isto é, o facto de um grupo de alunos estar efectivo numa associação de estudantes poderá eventualmente contribuir para a sua ida às urnas. Todavia, esta influência não é determinante, tanto porque existem 42,4% de alunos que votaram e que não estão efectivados numa associação de estudantes, tanto porque existem, aproximadamente, 40% de alunos que são efectivos numa associação de estudantes, mas que não votaram.

A leitura destes dados acena a outros pensamentos explicativos. De que a participação política não é uma variável independente. Depende sim, em muito, da possibilidade objectiva como da vontade subjectiva de tomar parte no processo de realização de decisões políticas. Daqui se induz que a participação política pode ser feita de gestos mais activos ou mais passivos, sendo que de pouco poderá ser sinónimo o facto de se pertencer a uma associação de estudantes e de se ser agente activamente político e, sem dúvida, a participação política passa estreitamente pela acção do voto.

Deste modo, e por outras palavras, a variância dessa participação passa tampouco pela presença ou ausência de estruturas participativas, mas sobretudo por uma cultura política de participação. Ou seja, as associações de estudantes como estruturas cenográficas para a participação política podem, amiúde, existir. Contudo, se não existir, de raiz, uma vontade política advinda de uma cultura política que é de integração, mobilização, concretizada em bases de informação e interesse demonstrado, de pouco servirá a guarnição da política em estruturas física e legitimamente sólidas.

Por sua vez, um olhar sobre estas estruturas, as associações, leva-nos a depreender que estas se têm debatido com problemas de mobilização dos seus associados e com fragilidades organizativas que lhes retiram credibilidade institucional, força de pressão e capacidade de intervenção. Este reconhecimento degenerativo é feito a par e passo com um desinteresse crescente por parte da massa estudantil que lhe retira importância participativa no seu potencial protagonismo cívico, salientando meramente o seu carácter instrumental. A falta de vínculos instituídos entre estudantes e associações de estudantes, bem como a natureza da própria associação face à instituição de

ensino são elementos que contribuem para que as representações que se constroem sobre a função e o lugar do associativismo reflectam, por vezes, um certo distanciamento ou mesmo desconhecimento, que se manifesta por referência ao papel dos seus líderes.

A pertença associativa é mais tributária dos serviços disponíveis e oferecidos aos estudantes – fotocópias mais baratas, livros com desconto, ... – do que de um efectivo envolvimento, enquadramento e participação nas associações. Teixeira Fernandes³⁰⁴ considera que a pertença associativa e política encontra-se bastante vinculada a condições de confiança, quer nas instituições, quer nos actores, sobretudo quando desses actores parte o principal móbil para a participação. Dessa avaliação resulta um nível de identificação reduzido, a que se ligam níveis de pertença (associativa e política) igualmente pouco significativos.

Este mesmo autor refere que:

“...mesmo nas Associações de Estudantes, onde os jovens revelam maiores índices de pertença associativa, a efectiva participação é muito reduzida, quedando-se pelo mero uso de serviços disponíveis. Assim, as formas de participação associativa tornam-se claramente utilitaristas, em vez de revelarem uma consciência participativa e um envolvimento efectivo na vida da cidade e das instituições.”³⁰⁵

Por conseguinte, não existe uma cultura de activismo, e a associação não é entendida nesses moldes: de que se pode mudar a realidade, ‘utilizando-se’ a associação como uma voz solidamente colectiva, emancipadora da comunidade, para condução das suas próprias finalidades. Neste ponto é enriquecedor o ponto de vista de Toni Puig Picart que, numa visão sobre uma nova consciência pública para a animação sócio-cultural com a sua efervescência possível no movimento associativo, nos indica que as associações poderiam ser espaços em que *“grupos y proyectos (...) rompan las rutinas cotidianas y monótonas y las transformen en deseos realizados, en inquietudes posibles o en iniciativas tangibles”³⁰⁶*.

³⁰⁴ Cf. FERNANDES, António Teixeira – *Estudantes do Ensino Superior no Porto: Representações e práticas culturais*. Porto: Edições Afrontamento, 2001, p. 381.

³⁰⁵ Idem.

³⁰⁶ PICART, Toni Puig – *Animación Sociocultural: Cultura y Territorio*. Madrid: Editorial Popular, S.A, 1989, p. 24.

As associações voluntárias, de que as associações de estudantes são exemplo, induzem, ou deveriam induzir, efeitos visíveis, tanto ao nível macro como ao nível micro-social. Consideradas como (inter)mediadoras sociais, estas associações deveriam, pois, propiciar a integração sistémica entre estudantes e órgãos de governo das universidades e grupos do todo social. Como tal, deveriam promover, além dos aspectos utilitaristas, completamente legítimos, aliás, as condições para que os estudantes pudessem atingir os seus objectivos, facultando uma melhor qualidade de vida académica.

Uma associação combina *“todo o grupo de indivíduos que decidem, voluntariamente, pôr em comum os seus conhecimentos ou actividades de forma continuada, segundo regras por eles definidas, tendo em vista compartilhar os benefícios da cooperação ou defender causas ou interesses”*³⁰⁷; por conseguinte, *“as associações requerem a existência de uma sociedade pluralista, constituindo-se como nódulos fundamentais da sociedade civil”*³⁰⁸.

Daqui surge uma questão contundente: como é possível que as associações de estudantes possam ter estes efeitos cívicos e democráticos, quando apenas uma minoria dos estudantes se envolve verdadeiramente nas associações (nem pensamos em incluir neste movimento associativista os que apenas aparentemente se envolvem), ou seja, participa de um modo activo?

Uma resposta se levanta ainda que incompleta, esperando ser totalizada no próximo capítulo: as associações, como mediadoras, devem favorecer o envolvimento de todos os estudantes nos problemas sociais e políticos da comunidade académica. Isto passa por fazer circular, de uma forma bem mais aberta, toda a informação que normalmente circula num aro fechado, reservado e muitas vezes inacessível, isto é, a informação que é apenas atribuída aos associados, redundando numa informação perdida em espiral descendente, muito simplesmente porque não circula francamente. Se tivermos em conta que parte da participação social passa pela partilha de informação, contributiva de uma integração, talvez os números abstencionistas fossem outros.

³⁰⁷ VIEGAS, José Manuel Leite – *Implicações Democráticas das Associações Voluntárias. O caso português numa perspectiva comparativa europeia*. in *Sociologia, Problemas e Práticas*, n.º 46, 2004, p. 34.

³⁰⁸ *Idem*.

As associações, assumindo o seu papel de mediação, podem contribuir para um maior envolvimento dos cidadãos nas questões colectivas, apadrinhando o desenvolvimento de novas virtudes cívicas e abrindo novos caminhos para um envolvimento político e cívico. Este pensamento, quando importado para a realidade académica, mantém-se totalmente legítimo. Ademais, ganha novos contornos, uma vez que a comunidade estudantil tem-se tornado cada vez mais híbrida, porque internamente fragmentada, porque feita de proveniências classicistas dissemelhantes e, portanto, cada vez mais assemelhada à sociedade civil em geral.

Olhando mais de perto o movimento nacional associativista, sabe-se que as redes de organizações cívicas são frágeis, com uma reduzida consciência cívica para causas comuns.

Consoante alguns estudos realizados no âmbito português, as organizações ou movimentos sociais menos institucionalizados não têm obtido grande adesão. Num estudo já citado³⁰⁹ e face à pergunta: “Qual a imagem/visão que os jovens têm das associações de estudantes?”, as associações académicas recolhem uma opinião favorável de 32,5% dos jovens, mas 9,7% avaliam-nas negativamente. Além destes, para 4,9% elas “não fazem grande coisa”, enquanto que 4,8% dos jovens vêem estas associações apenas como divertimento (afirmação esta que vai ao encontro de uma visão peculiar sobre a importância atribuída pelos jovens aos momentos evasivos e diversivos em detrimento de uma maior consideração sobre o verdadeiro sentido da participação).

Segundo o mesmo estudo, entre as principais instituições que os jovens consideram merecer maior apoio do Estado, encontram-se, primeiramente, as associações de formação profissional (66%), as humanitárias (56,3%) e as culturais (38,8%) e, por último, as associações académicas (30,6%).

A vida associativa é, sem dúvida, um factor de socialização. Porém, as condições de vida dos jovens e o seu status social, de entre outras variáveis, condicionam, em larga medida, as suas atitudes, a expressão e formas de participação face às associações.

³⁰⁹ SECRETARIA DE ESTADO DA JUVENTUDE – *Juventude em Acção*. XVI Governo Constitucional, 2005, p.47.

O deficit de participação dos jovens fica devido à falta de motivação, à falta de tempo, às mutações sociais e a uma maior visibilidade das ideologias de mercado, em detrimento das ideias comunitárias e mutualistas, por um lado, mas também devido a mudanças na sociedade institucional, por outro. Subjacente a estas mudanças está o espectro do Estado perante a educação, tal como já foi anteriormente tido em observação. A «colonização do mundo da vida» e os movimentos de regulação sistémica, na terminologia habermesiana³¹⁰, por parte do Mercado e do Estado terão, até agora, contribuído para a crescente afirmação do “eu”, do individualismo reflexivo, e conduzido a uma crise geral dos laços sociais fundadores da coesão social. Com estes processos controladores da vida social têm-se deteriorado, de forma bem visível, formas de mobilização colectiva, regidas por valores como a solidariedade ou a reciprocidade. Por conseguinte, é possível constatar o modo como a intervenção associativa se agrega em torno de certos perfis dominantes, não sendo, por tal, de todos e para todos.

Quando questionados directamente acerca da importância da participação e do envolvimento com os Órgãos de Gestão da Instituição de Ensino (**perguntas 38 - 41**), os estudantes inquiridos assumem posições inteiramente positivas, por um lado, contraditórias, por outro. Quanto à relevância da participação mantêm uma posição extraordinariamente positiva; quando questionados acerca do seu envolvimento, a sua posição contraria em muito o que consideram acerca da necessidade de todos participarem no movimento político universitário.

Assim, uma grande maioria afirmou o quanto é importante a participação dos alunos nos Órgãos de Gestão, importância essa expressa em 95,3% do total de 1620 alunos inquiridos, sendo que um número reduzido (76 alunos) assinalou ser esta participação irrelevante (4,7%).

Porém, somente 48,7% destes alunos sabe quem são os seus representantes nos Órgãos de Gestão da sua Instituição de Ensino, contra 51,3% que não o sabe. Outros factos percentuais são consonantes com esta posição, na medida em que 56,2% afirmou não ter participado na sua eleição e

³¹⁰ Cf. HABERMAS, Jürgen – *O espaço público: 30 anos depois* in *Caderno de Filosofia das Ciências Humanas*. Belo Horizonte: v. VII, nº. 12, Abril, 1999.

apenas 43,8% referiu que participou, além de que 80,4%, uma outra grande maioria oposta à primeira, afirmou não tomar conhecimento suficiente dos assuntos que são discutidos nos Órgãos de Gestão. E uma outra minoria, 19,6%, assentiu tomar conhecimento suficiente dos assuntos aí tratados.

Quadro 9 – Participação nos Órgãos de Gestão

	Sim		Não		Total	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%
Considera importante a participação dos alunos nos Órgãos de Gestão	1544	95,3%	76	4,7%	1620	100,0%
Sabe quem são os representantes dos alunos nos Órgãos de Gestão da sua Instituição de Ensino?	789	48,7%	831	51,3%	1620	100,0%
Participou na sua eleição	709	43,8%	911	56,2%	1620	100,0%
Toma conhecimento suficiente dos assuntos que são discutidos nos Órgãos de Gestão	318	19,6%	1302	80,4%	1620	100,0%

Estes valores, efectivamente, nada de novo nos trazem, uma vez que vimos, noutra ponto da análise, o quanto, na opinião dos alunos, a participação³¹¹ é vista como sendo de grande importância para todos os estudantes. O mesmo foi visto quanto à sua participação na sociedade civil. Por tal, mantém-se a discrepância entre o que poderia ser a participação sócio-política no contexto académico e o que realmente é.

A verdadeira participação mantém-se aquém do desejado para que os processos de emancipação contrariem os processos de desigualdade social, tanto no flanco político universitário, como na universidade em geral. A informação, como elemento essencial de mudança e de integração social mantém-se, portanto, confinada a certos grupos.

³¹¹ Porque, se bem é de lembrar, “A participação dos alunos promove a inovação e o sucesso escolar” (89,3%), ora porque “A participação dos alunos nas instituições de ensino contribui para uma “cultura de participação” (88,9%), ora porque “ (...) fortalece e cria um novo ambiente escolar” (83,8%), e ainda porque “A participação dos alunos nos Órgãos de Gestão reforça e favorece a dinâmica institucional” (82,7%).

7.1 – A PARTICIPAÇÃO NOS ÓRGÃOS DE GESTÃO: ANÁLISE POR UNIVERSIDADE

Foi elaborada a cisão de respostas por instituição de ensino.

Tabela 28 – Participação nos Órgãos de Gestão por Instituição de Ensino Superior

		Instituição de Ensino Superior									
		Universidade Porto		Universidade Minho		Universidade Portucalense		Universidade Católica		ESEnFIC	
		N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
Considera importante a participação dos alunos nos Órgãos de Gestão	Sim	378	95,5	371	93,0	362	97,1	334	94,9	99	99,0
	Não	18	4,5	28	7,0	11	2,9	18	5,1	1	1,0
Sabe quem são os representantes dos alunos nos Órgãos de Gestão da sua Instituição de Ensino?	Sim	236	59,6	164	41,1	123	33,0	177	50,3	89	89,0
	Não	160	40,4	235	58,9	250	67,0	175	49,7	11	11,0
Participou na sua eleição	Sim	236	59,6	142	35,6	107	28,7	142	40,3	82	82,0
	Não	160	40,4	257	64,4	266	71,3	210	59,7	18	18,0
Toma conhecimento suficiente dos assuntos que são discutidos nos Órgãos de Gestão	Sim	121	30,6	61	15,3	33	8,8	74	21,0	29	29,0
	Não	275	69,4	338	84,7	340	91,2	278	79,0	71	71,0

Perante a primeira questão colocada – “*Considera importante a participação*” dos alunos nos órgãos de gestão (pergunta 38) – os níveis percentuais de resposta para os inquiridos das 5 instituições de ensino em análise são bastante elevadas, estando acima dos 90%.

Neste patamar, o pico de respostas afirmativas mais elevado deveu-se à Escola Superior de Enfermagem Imaculada Conceição, com 99% de adesão, seguindo-se a Universidade Portucalense, com 97,1%, a Universidade do Porto com 95,5%, a Universidade Católica, com 94,9% e, por último, a Universidade do Minho com 93%.

No entanto, as entrevistas aos Presidentes das Associações de Estudantes, à excepção da opinião do Presidente de uma A.E., que afirma uma participação elevada dos alunos ao nível político, demonstram uma mínima participação dos alunos nos órgãos de gestão. A título de exemplo:

“A participação nos Órgãos de Gestão é baixa. Esta falta é mais acentuada porque é um órgão que não diz muito aos estudantes, de que eles não têm muito conhecimento, das suas funcionalidades, da sua importância ao nível da faculdade. Então desligam-se ainda mais do que da AE que, por vezes, promove certas actividades que ainda lhes vão chamando a atenção (...)” (E.2).

O presidente da AE de outra universidade está em consonância com o valor percentual de respostas atribuído pelos alunos inquiridos a esta questão, ainda que adiante que *“nas actividades extracurriculares os que se interessam são sempre os mesmos e cada vez menos” (E.7)*, admite também que a participação existe porque há a possibilidade de participação, *“ (...) de reivindicarmos e participarmos no que quer que seja, desde que se façam, as coisas (...) com ponderação” (E.7).*

Para a segunda questão – *“Sabe quem são os representantes dos alunos nos órgãos de gestão da sua instituição de ensino” (pergunta 39)* – as respostas já apresentaram níveis percentuais menores para todas as instituições de ensino, à excepção da Esc. Superior de Enfermagem Imaculada Conceição, com os seus 89%. Isto porque *“é uma escola pequena em que todos se conhecem e dado, também, o cariz do curso”*.

Já para as restantes instituições de ensino, os valores vão quase para metade, sendo de apontar o valor segundo, de 59,6%, proveniente da Universidade do Porto (se bem que os valores de voto são extremamente reduzidos), o valor percentual de 50,3% da Universidade Católica, seguindo-se a Universidade do Minho, onde 41,1% dos inquiridos afirma saber quem são os representantes dos alunos nos órgãos de gestão, e a Universidade Portucalense onde apenas 33% destes afirma à questão colocada.

A participação nas eleições **(pergunta 40)** revela-se, segundo o contingente de estudantes, satisfatória apenas para a Universidade do Porto,

com 59,6% de asseveração, e muito elevada para os alunos da Escola Superior de Enfermagem Imaculada Conceição, ostentando uns 82%. Para as restantes universidades os valores apresentam-se inferiores na afirmação à questão, sendo que 40,3% de inquiridos da Universidade Católica, 35,6% da população estudantil da Universidade do Minho e 28,7% da Universidade Portucalense afirmam a ida às urnas.³¹²

Por fim, perante a questão – “*Toma conhecimento suficiente dos assuntos que são discutidos nos Órgãos de Gestão*” (**pergunta 41**) – uma parcela considerável dos alunos das cinco instituições de ensino presentes no estudo revelou que não toma conhecimento suficiente dos assuntos tratados nos órgãos de gestão. Assim, o agregado de alunos universitários que mais acentua este facto parte da Universidade Portucalense com 91,2% de menções, seguindo-se o grupo de inquiridos da Universidade do Minho com 84,7% de respostas, da Universidade Católica com 79%, da Esc. Superior de Enfermagem Imaculada Conceição com 71%, e, por último, da Universidade do Porto com 69,4%³¹³.

Em espaço aberto de expressão, foi dada a oportunidade ao agregado inquirido de se manifestar em conformidade com o sim ou não relativamente à importância da sua participação nos Órgãos de Gestão.

Na Universidade do Porto, os que responderam afirmativamente acerca dessa importância, apontam para a perspectiva única de quem é estudante, perspectiva esta dificilmente partilhada por parte de quem dirige a universidade.

Outras explicações que sustentam a importância desta participação tanto indicam a grande possibilidade e oportunidade de se poder melhorar a

³¹² Curiosamente a participação nas eleições, segundo os dados dos processos eleitorais onde os representantes são eleitos, com o objectivo de assegurarem a sua presença nos Órgãos de Governo e, por conseguinte, de assegurarem os seus interesses junto desses mesmos órgãos, revelaram os maiores níveis de abstenção exactamente na Universidade do Porto, com valores acima dos 90%, como iremos analisar. Já as respostas dos inquiridos da ESEnflC coincidem mais com os dados dos processos eleitorais, dado que foi a instituição de ensino superior onde se registou o maior nível de participação eleitoral, mais concretamente 64,26% de votantes para o ano lectivo de 2004/05.

³¹³ Mais uma vez os valores apresentados aquando da verificação da participação pelo voto para a eleição dos representantes para os órgãos de gestão nesta universidade encontram-se não coincidentes com estes valores, dado o conhecimento da sua elevada ausência participativa.

qualidade do ensino, bem como a possibilidade de se activarem as defesas para o que é melhor para os alunos, na medida em que o sistema de ensino existe em sua função. Assim, afirmam que a participação, enquanto processo de integração e formação sociais, deverá passar por uma defesa activa dos seus interesses, pois os estudantes são *“o principal motor de transformação, de evolução qualitativa das condições do sistema em que se inserem (...)”*.

Os estudantes da Universidade do Minho estão em consonância com algumas destas afirmações, aditando que a participação oferece a grande oportunidade de *“(...) atenuar tensões”*, colocando democraticamente em exposição diferentes pontos de vista, oportunidade esta de pugnar pelos seus direitos, para com um sistema que de si transpira uma política educativa insuficiente e com lacunas.

Por sua vez, os estudantes da Universidade Católica introduzem, neste espaço livre de expressão, a questão da inovação trazida pelos estudantes ao seio dirigente conservador, manifestando, daí, a importância da intervenção estudante nos assuntos internos do sistema de ensino, para que sejam ouvidos e falados os seus direitos e necessidades.

O mesmo é dito pelos estudantes inquiridos da Universidade Portucalense, acrescentando a este espaço a importância do seu contributo participativo na descentralização dos poderes da instituição, dado que salientam o quanto é mais aberta a sua mente face a novas visões sobre os velhos e novos problemas. São eles o contraste do velho com o novo, num possível equilíbrio de ideias, e para que o abuso de poder não seja, de forma alguma, parte da memória académica.

Os alunos da Escola Superior de Enfermagem Imaculada Conceição também se manifestaram. Vimos, aliás, que foi este o agregado que demonstrou níveis maiores de participação activa e passiva, dada a sua coesão social e política. Estes elementos pugnam por muitas das questões já evidenciadas, acrescentando a este espaço a questão da co-responsabilização perante o sistema de ensino e o favorecimento da dinâmica institucional enquanto seus membros activos, participantes nos direitos e deveres da instituição.

Sintetizamos, no quadro seguinte, as frases mais significativas apontadas pelos alunos, por ordem de maior concordância.

Quadro 10 – Síntese da Opinião dos Alunos acerca da Importância da sua Participação nos Órgãos de Gestão

Sim = 1544 (95,3%)

<i>U. Porto</i>	<p>“Porque os alunos têm uma perspectiva única dos problemas que não é possível obter por parte dos dirigentes”</p> <p>“Para melhorar a qualidade do ensino”</p> <p>“Para que possam ter uma participação mais activa e directa na gestão de um ensino que existe pelos alunos”</p> <p>“Porque a instituição escolar tem igualmente de servir as necessidades dos alunos e são eles quem por vezes estão mais perto /próximo da realidade educativa”</p> <p>“Os estudantes são o principal motor de transformação, de evolução qualitativa das condições do sistema em que se inserem e constitui boa formação para a participação na vida social pós – estudante”</p>
<i>U. Minho</i>	<p>“A participação pode atenuar tensões”</p> <p>“É pela participação que os alunos têm a oportunidade de expor o seu ponto de vista”</p> <p>“Porque todos os actores sociais devem ter uma participação activa na gestão da escola/universidade”</p> <p>“Assim os Órgãos de Gestão têm uma melhor informação sobre as ideias gerais dos alunos”</p> <p>“De forma a fazermo-nos ouvir – interacção entre uma política educativa (insuficiente e com lacunas) e os estudantes (e os seus direitos, deveres e exigências)”</p>
<i>U. Católica</i>	<p>“Porque têm sempre ideias inovadoras e esquecem-se de muitos preconceitos”</p> <p>“Para uma intervenção mais acentuada dos alunos nos assuntos internos do sistema de ensino”</p> <p>“Se os alunos não intervierem, poderão não usufruir de certos direitos que têm, pois ninguém sabe a sua opinião, a sua posição. A participação é primordial no processo interventivo”</p> <p>“Dá voz à opinião dos alunos”</p> <p>“Porque é importante ouvir o que os alunos têm a dizer, pois são eles que sentem as decisões tomadas por outros” (5%)</p>
<i>U. Portucalense</i>	<p>“Porque são os alunos que sabem o que faz mais falta, favorece os seus interesses e promove a defesa dos seus direitos”</p> <p>“Promove a descentralização do poder”</p> <p>“Contribui para o melhor funcionamento da universidade pois os alunos têm uma mente mais aberta e um conhecimento mais concreto da realidade”</p> <p>“Deve ser um meio de atingir um equilíbrio de ideias, pois muitas vezes os Órgãos de Gestão abusam do próprio poder”</p> <p>“Porque é importante saber o ponto da situação da universidade, problemas educativos e para avaliação do próprio sistema”</p>
<i>Escola Superior de Enf. Imaculada Conceição</i>	<p>“É importante os alunos fazerem-se ouvir junto dos Órgãos de Gestão para que as suas opiniões e necessidades sejam tomadas em conta”</p> <p>“Para existir co-responsabilização”</p>

	<p>“Constitui a voz da vontade e opinião dos alunos junto dos membros destes Órgãos para defesa dos seus direitos e interesses”</p> <p>“Permite a participação nos problemas existentes e o favorecimento de dinâmica institucional”</p> <p>“Porque os alunos, dadas as suas ideias inovadoras, podem ajudar na dinâmica institucional”</p>
--	---

Não = 76 (4,7%)

<i>U. Porto</i>	<p>“Porque os alunos não têm nada a haver...”</p> <p>“Não me interessa”</p> <p>“Os alunos não têm qualificação”</p>
U. Minho	<p>“Não tenho opinião formada”</p> <p>“No fim ninguém quer saber”</p> <p>“Não me interessa por essas coisas”</p>
U. Católica	<p>“Porque só querem festas”</p> <p>“Raramente são ouvidos”</p> <p>“Penso que é irrelevante, tendo em conta a ilusão democrática em que vivemos”</p>
<i>U. Portucalense</i>	<p>“Porque é indiferente para mim”</p> <p>“Não sei muito bem em que consiste os Órgãos de Gestão”</p> <p>“Pois a sua opinião não é considerada importante”</p>
<i>Escola Superior de Enf. Imaculada Conceição</i>	<p>“Porque a Escola tem gestão privada”</p>

Os que, por sua vez, negam a importância da participação estudantil, apenas demonstram uma alienação consciente ou não, socialmente construída, sem dúvida, face aos problemas de se ser estudante e possibilidades de reivindicação.

Nos 4,7% de opositores ou elementos indiferentes à participação, indicam que ou nada têm a ver com os processos de decisão, ou que simplesmente não se interessam, ou então que não cabe aos alunos tratar deste tipo de assuntos, uma vez que lhes falta a qualificação para tal. Estas foram essencialmente as opiniões mais negativas dos estudantes da Universidade do Porto.

Os alunos da Universidade do Minho, que também contrariaram a posição quase geral sobre a relevância da participação estudantil nos momentos de decisão, apresentaram opiniões semelhantes, apenas aditando a falta de opinião formada acerca destas temáticas.

O manifesto alheamento foi altercado pelos estudantes da Universidade Católica, ao considerarem, em grande descrença, irrelevantes estes assuntos, dado “*a ilusão democrática em que vivemos*”. Também os alunos da Universidade Portucalense demonstraram falta de informação e uma distanciação pela indiferença.

O mesmo se poderá afirmar dos alunos da Escola Superior de Enfermagem Imaculada Conceição, que indicam o desinteresse por estas questões, já que “*(...) a Escola tem gestão privada*”.

Embora as percentagens apresentadas demonstrem que os alunos consideram importante a sua participação nos Órgãos de Gestão, a maioria não participa na sua eleição, nem se interessa por saber quem são os seus representantes e, ainda numa percentagem mais alargada, não tomam conhecimento dos assuntos tratados e que lhes dizem respeito.

Os dados obtidos vêm de encontro com a opinião de J. Costa que considera que “*o problema da participação dos estudantes não tem um sentido real, porque a sua participação de facto deixa muito a desejar*”³¹⁴. Considera o mesmo autor que os estudantes raramente têm uma participação activa no plenário do senado e das assembleias da universidade e que estes faltam sistematicamente a estas convocatórias, ficando sem autoridade moral para fazerem qualquer tipo de exigências.³¹⁵

Há que assentir, perante todos os dados apresentados, que há uma enorme adesão dos estudantes aos valores democráticos fundamentais tais como o “*direito de voto, liberdade de expressão, direito ao protesto (...)*”³¹⁶ face aos Órgãos de Gestão, valores estes que impregnam a temática da participação, tanto na sociedade civil³¹⁷ bem como no meio universitário, de um sentido universal, mais abrangente, que é ou deveria ser de todos.

³¹⁴ COSTA, João Vasconcelos – *A Universidade no seu Labirinto*. Lisboa: Editorial Caminho, 2001, p. 163.

³¹⁵ Cf. Idem, p. 163.

³¹⁶ Estes são conceitos importados de um artigo de André Freire, dada a similitude entre as suas palavras, ideias, estudo e conceitos e a realidade desta análise. FREIRE, André – *Desempenho da Democracia e Reformas Políticas. O caso português em perspectiva comparada* in *Sociologia, Problemas e Práticas*, n.º 43, Oeiras, Setembro de 2003, p. 144.

³¹⁷ O mesmo autor acrescenta: “*(...) os portugueses, tal como a maioria dos cidadãos das democracias liberais do ocidente, revelam um significativo apoio aos valores nucleares da democracia liberal representativa: maiorias muito extensas apoiam a democracia como a melhor forma de governo, dão enorme importância ao voto como instrumento político ao dispor dos cidadãos, à liberdade de expressão e ao direito de protestar contra o governo. Mas os sinais mais negativos quanto ao funcionamento da democracia em Portugal referem-se ao elevado aumento da abstenção eleitoral, indicador de que um número substancial e cada vez maior de eleitores não está a utilizar as eleições como veículo para canalizar a sua insatisfação face aos governos, à elevada distância sentida pelos*

Há, simultaneamente, uma parcela inquirida, ainda que reduzida, que tece fortes críticas à classe dirigente, que se demonstra alienada mas consciente dessa intenção, e talvez a mais verdadeira face aos números de abstenção que vimos crescer por oposição aos referenciados pelos estudantes inquiridos.

Por outro lado, estes últimos números maiores de participação, embora não alcancem os 50%, apontam para uma forte consolidação e legitimação do processo democrático que se passa no meio universitário. Afirmativos da necessidade do sentido participativo apontam, também, por outro lado, para um sentimento negativo face à direcção, sentimento este generalizado acerca da existência de um abismo entre a não resposta às suas necessidades, expectativas e aspirações, enquanto estudantes, para com o sistema educativo e para com as políticas da educação que o fazem mover.

A sociedade civil bem como os estudantes que mais participam, passiva ou activamente, enquanto votantes ou intervencionistas, fazem-no por aproximação ao universo político; e, quanto maior essa aproximação, maior o nível ou grau de participação. Têm, assim, uma maior sensação de influenciar o poder, segundo objectivos que acordam com os seus interesses, não só colectivos mas em muitos casos individuais, na medida em que, muitas das vezes dão o salto para outros movimentos partidários externos à universidade.

Esta menor distância demonstrada, enquanto elementos que dão voz às necessidades e desejos dos vários grupos que assolam o espaço académico, enquanto espaço social, cultural e político, dá-lhes a possibilidade de apoiar a liberdade de expressão e intensificar o protesto.

Assim, podemos afirmar, consoante estes resultados, que o nível de confiança política revela-se um dos indicadores fundamentais do sentido de eficácia política e garante atitudes concordantes face ao valor do voto. Não será, em vão, que uma boa parcela dos estudantes assentiu que um bom líder seria aquele que demonstra que sabe o que quer.

cidadãos perante o poder, ao seu baixo sentido de eficácia política e, sobretudo, ao forte criticismo dos eleitores face à classe política e aos partidos”, Idem, p.153.

8 – A PARTICIPAÇÃO NOS PROCESSOS ELEITORAIS

Uma das formas de verificarmos a mobilização interna dos estudantes relativamente ao seu acesso aos órgãos de governo das universidades alcança-se através da análise dos processos eleitorais onde os representantes destes são eleitos, com o objectivo de assegurarem a sua presença nos Órgãos de Governo e, por conseguinte, de assegurarem os seus interesses junto desses mesmos órgãos. Tal como adianta André Freire, “a escolha de representantes, através do voto, constitui o elemento central da participação política”³¹⁸; daí, ser esta uma das nossas matrizes para a auscultação da participação política em geral e do acto abstencionista em particular, os dois versos deste estudo.

Vamos passar a analisar a participação académica nos processos eleitorais, no sentido de podermos concluir que tipo de participação está a ocorrer nos estabelecimentos de ensino superior do nosso estudo³¹⁹.

Universidade do Porto

Como já referimos, a Universidade do Porto compõe-se de catorze faculdades. Cada faculdade possui uma associação de estudantes que, por sua vez, estão congregadas na Federação Académica do Porto (FAP).

Fundada em 1989 causou uma nova etapa na evolução do movimento associativo, ao assumir o papel de organismo coordenador do movimento estudantil, criando os meios para a união das diversas associações das 14 faculdades existentes. Este movimento associativo tem sofrido graduais ampliações, gerando um forte dinamismo e umas quantas parcerias no intuito

³¹⁸ FREIRE, André – *O Desempenho da Democracia e Reformas Políticas, O caso português em perspectiva comparada* in Sociologia, Problemas e Práticas, n.º 43, 2003, p. 137.

³¹⁹ Dado que o período cronológico da tese se processa entre 2003-2005, os dados das eleições apresentados dizem respeito a este período em análise. Em 2007 ocorreram as últimas eleições mas superam o tempo para apresentação do nosso trabalho e não estão totalmente disponíveis no momento de finalizar a investigação. Esperamos em trabalhos posteriores tê-los em conta, dado estarmos perante um tema muito importante para a sociedade e propriamente para a universidade.

de melhorar o cenário estudantil, de forma qualitativa, nos vários patamares da vida estudantil no ensino superior português, e do ensino superior para com a sociedade em geral. É composta por um total de 26 associações, fiéis depositárias dos interesses dos seus estudantes.

Actua em três esferas específicas: a académica, a política e social, representando os quatro subsistemas de ensino existente em Portugal: Ensino Superior Universitário Público, Ensino Politécnico Público, Ensino Particular e Cooperativo e Ensino Concordatário.

Quanto aos dados a analisar, iremos fazê-lo para três das principais Faculdades da Universidade do Porto: Faculdade de Engenharia, Faculdade de Economia e Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.

Passamos, então, a anunciar os resultados eleitorais obtidos nestas faculdades para eleição dos representantes dos alunos nos órgãos de governo da universidade, introduzindo os dados referentes ao total de eleitores, votantes e abstenções em frequência absoluta e frequência relativa, procurando, paralelamente, contextualizar estes mesmos resultados num processo transversal de análise.

Quadro 11 – Síntese da Participação Académica na Universidade do Porto

FACULDADES		01/2003		03/2005	
		Nº	%	Nº	%
FEP	Eleitores	2.392	100,00	2.430	100,00
	Votantes	679	28,38	571	23,49
	Abstenções	1.713	71,62	1.859	76,51
FEUP	Eleitores	7.501	100,00	5.012	100,00
	Votantes	1.154	15,38	1.262	25,17
	Abstenções	6.347	84,62	3.750	74,83
FPCEUP	Eleitores	942	100,00	1.300	100,00
	Votantes	101	10,72	176	13,53
	Abstenções	841	89,28	1.124	86,47

FONTE: Secretarias Académicas

FEP – Faculdade de Economia; FEUP – Faculdade de Engenharia; FPCEUP – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação

Os dados apresentados revelam um panorama de um sério e preocupante nível de abstencionismo na eleição dos representantes dos alunos nos órgãos de governo da universidade, já que, na transposição dos resultados de um período temporal para o outro, para além de algumas subtis oscilações observadas dentre resultados, em pouco alteraram as suas posições no campo da participação política dos estudantes.

No seguimento da pesquisa, além dos horizontes do inquérito por questionário e, ademais, num contexto espacio-temporal mais abrangente, importa aqui relevar um certo conhecimento da realidade académica no cerne destas faculdades, onde tiveram lugar estas discrepâncias politicamente (a)participativas.

Sabemos pois, que, por detrás de um voto de um estudante que crê, assim como por detrás de um acto abstencionista daquele que não crê na sua contribuição para novos e possíveis ventos de mudança, poderá subjazer uma motivação, uma intenção ou mesmo uma promessa – as diferentes faces componentes de um jogo político, alicerçado em momentos de campanha e diálogo entre decisores e virtuais votantes, assumindo a representação de seus pares – podendo tratar-se de intenções e promessas de carácter físico, político ou mesmo logístico, entre outras possibilidades.

Para entender algumas das razões pelas quais estas discrepâncias nos votos aconteceram, recorreremos aos programas políticos das associações de estudantes destas faculdades.

Nas faculdades de Psicologia, Economia e Engenharia os índices de abstencionismo são superiores a 70%.

Vamos, então, tentar situar os dados destas faculdades e, possivelmente, compreender os porquês dos níveis de abstenção. Procuramos entender por que razões manifestam esta elevada abstenção política.

No caso da Faculdade de Psicologia que, num primeiro período (2003) apresentou 89,28% de abstenções, de um total de 942 alunos eleitores, sendo que 10,72% dessa massa estudantil votou (101), os seus números de votantes aumentaram, num segundo período temporal (2005), para 13,53% (176 alunos), tendo igualmente acrescido o seu número total de eleitores para os 1.300. Nesta fase de 2003 a 2005, o absentismo eleitoral foi, por conseguinte, de 86,47%.

O mesmo se afirma para a Faculdade de Economia que, primeiramente, registou, para um total de 2.392 alunos eleitores, 28,38% de votantes (679), tendo tido 71,62% de abstenção. Num segundo período assiste-se a uma descida percentual dos seus votantes para 23,49%, ainda que se tenha observado um ligeiro aumento do número de eleitores (2.430).

Já a Faculdade de Engenharia, com dados introduzidos para ambos os períodos, apresentou os seguintes resultados: com um total massivo de 7.501 eleitores, no período de 2001 a 2003, garantiu-se de 15,38% de votos, correspondendo esta percentagem a 1.154 alunos votantes, tendo tido, conseqüentemente, uma taxa percentual de 84,62% que positivamente diminuiu para 74,38% no segundo período em análise (3.750 alunos abstencionistas). Assim, aumentou o número de votos para 25,17% (1.262) ainda que se tenha observado uma diminuição de eleitores para os 5.012.

Iremos, neste momento da análise, verificar os programas políticos destas três faculdades na tentativa de entender qual a influência do programa político no acto do voto dos estudantes ou se, pelo contrário, estes não exercem qualquer tipo de influência.

A Associação de Estudantes da Faculdade de Psicologia da Universidade do Porto – a AEFPEUP firma-se em 4 departamentos: um de Relações Externas, outro de Relações Internas, um de Acção Social e um de Cultura.

Um dos seus grandes objectivos é a manutenção das relações institucionais com grupos e organizações cujo trabalho se mostre profícuo ao desenvolvimento da formação e informação de todos os estudantes da FPCEUP. No âmbito deste relacionamento contam-se várias Associações de Estudantes de instituições do Ensino Superior que ministram as disciplinas de Psicologia e Ciências da Educação, a Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação e as várias estruturas envolvidas na definição da organização profissional dos psicólogos e dos licenciados em Ciências da Educação.

Ao nível profissional, um dos propósitos da Associação é conservar a proximidade já implementada com vários estabelecimentos empregadores, não deixando de explorar novos contactos com vista à organização dos mini-estágios, que se têm vindo a afigurar muito relevantes para os estudantes.

A Associação promove, nos termos das actividades, ciclos de conferências e a apresentação de vários projectos, para além de se munir de certos protocolos com o exterior, com o intuito de tornar mais acessíveis alguns serviços e bens utilizados pelos estudantes (no bar da faculdade, para a prática desportiva, para actividades lúdicas como a ida ao cinema ou ao teatro, para a frequência facilitada dos transportes públicos, nas acções de formação e envolvendo os estudantes nas práticas ecológicas, uma vez que em parceria com a Ecoglobal renovam velhos tinteiros de impressoras com um grande desconto para os estudantes na compra da novos)

No terreno lúdico da Associação encontram-se os Grupos Académicos como a Tunaite – Tuna Feminina da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto e o grupo de teatro de FPCEUP. No patamar informativo apresentam o Andante, o Jornal da AE.

A Associação de Estudantes da Faculdade de Economia da Universidade do Porto – a AEFEUP introduz 5 departamentos: o Departamento do Estudante, o Departamento Financeiro, o Departamento Cultural, o Departamento Desportivo e o Departamento de Comunicação, incluindo ainda algumas actividades lúdico-pedagógicas à imagem de outras associações aqui introduzidas.

O Departamento do Estudante desta associação tem como objectivo melhorar aspectos relacionados com a vida académica, visando proporcionar uma melhor integração do aluno na faculdade. Apresenta um projecto – “Provedor do Estudante” – que permite aos alunos o esclarecimento de qualquer tipo de dúvidas, nomeadamente no que respeita ao aluguer de quartos, mudanças no curso, bolsas, etc., e ao suporte de apoio a alunos estrangeiros, bem como na atribuição de benefícios sociais aos alunos mais desfavorecidos.

No que respeita às decisões do Conselho Pedagógico pretende-se incentivar a interacção entre alunos e este, através da criação do “Placar Pedagógico”. A associação aborda igualmente a resolução de algumas incapacidades estruturais tais como a insuficiente capacidade do parque de estacionamento, o seu incorrecto funcionamento e a fraca qualidade da cantina em aspectos de instalações, bem como de refeições.

Um dos aspectos que mais preocupa os alunos universitários é a escassa relação das matérias leccionadas com o quotidiano. Por isso, pretende-se a criação de um “Workshop Quotidiano”, onde temas primários como o funcionamento dos trâmites necessários aquando do início da actividade laboral, poderão ser abordados de forma simples e rápida. Outras actividades circunjacentes ao tema são incentivadas, como é o caso dos cursos de línguas e outros workshops mais pertinentes.

O Departamento Financeiro serve, por sua vez, a capacidade de proporcionar um maior número de serviços e actividades a baixo custo a todos os estudantes.

O Departamento Cultural tem a seu cargo a semana de recepção ao caloiro e a semana de economia, constituída por múltiplas festas, encontros, galas, torneios, tertúlias e actividades lúdicas voltadas para o interior e exterior da faculdade.

A EcOROMia, o ECOteatro, o Grupo Coral da FEP, o Grupo de Fados e Guitarradas da FEP, bem como o Núcleo do Ambiente são grupos da Associação destinados ao entretenimento e desenvolvimento de capacidades artísticas, ecológicas, culturais e de encontro.

Já o Departamento Desportivo promove o desenvolvimento das actividades desportivas relacionadas com a Faculdade de Economia do Porto (os FEP League e FEP Cup, a Semana do Desporto). A Associação atribui igual importância aos protocolos com ginásios e outros recintos desportivos, apelando à prática do desporto por parte dos alunos.

O principal objectivo do Departamento de Comunicação passa por projectar e difundir a imagem da Faculdade de Economia do Porto para a sociedade, sendo o seu principal veículo de comunicação o Site da AEFEP (com uma Newsletter e uma Agenda), um espaço com informação actualizada sobre as diversas actividades da AEFEP. O jornal Contraste também servirá este mesmo objectivo, sendo sua intenção chegar a um público mais abrangente. Por outro lado, existe o Guia do Estudante, ao qual é acrescentado um CD Multimédia com toda a informação útil sobre a FEP e a cidade do Porto.

A AEFEUP – Associação de Estudantes da Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto, sendo a maior associação de estudantes da

Universidade do Porto, tem desenvolvido uma grande diversidade de projectos e actividades como a FEUPcaffé, a Semana de Engenharia, o Guitarmageddon, a LAN Party, I Sueca FEUP Cup, o Baile de Finalistas, a Carrinha Solidária, a Semana Cultural, cursos de Formação como os cursos de Informática, Ciclos de Cinema, Danças de Salão, o Jornal de Engenharia, a SnowTrip e Selecções AEFEUP. Incluem-se ainda outros torneios no cenário desportivo da Associação (Corrida de Karts, Capoeira, Corrida da Asprela, Torneios AEFEUP, Liga de Futsal, Enduro, Basket Engenharia, I Liga de Matraquilhos, Torneio Futsal Feminino e Torneio Paintball), para além de serviços como o Gabinete de Apoio ao Aluno, a AEFEUP Solidária, as Tunas, o Coral e o Orfeão.

Os núcleos e grupos académicos revelam-se com um forte peso nesta associação. Um deles, o AGE-i-FEUP – Alunos de Gestão e Engenharia Industrial da FEUP – com o intuito de ir ao encontro das necessidades dos seus associados, não só a nível pedagógico mas também a nível cultural, formativo e lúdico. Este núcleo representa a ESTIEM (European Students of Industrial Engineering and Management) nesta faculdade, preocupando-se em promover e realizar actividades que fomentem a inter relação entre alunos da licenciatura em Gestão e Engenharia Industrial de toda a Europa.

Por exemplo, a JuniFEUP é a Empresa Júnior da Faculdade de Engenharia e leva a cabo projectos em todas as áreas de engenharia abrangidas pelos cursos leccionados na FEUP. É constituída por alunos do primeiro ao quinto ano das licenciaturas da FEUP e conta com cerca de 30 membros.

Formou-se com o intuito de efectivar a ligação entre os meios académico e empresarial. Pretende assim diminuir a distância entre o meio empresarial e estudantil, permitindo aos seus membros a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos ao longo do curso. Consegue cumprir os objectivos realizando projectos para clientes externos ao meio académico. Como o projecto é totalmente desenvolvido por alunos de licenciatura, são ainda fomentadas as noções relacionadas com o meio empresarial como o conceito de trabalho de equipa, de liderança, gestão de projecto, contribuindo assim a JuniFEUP para o desenvolvimento pessoal e profissional dos seus membros.

A disponibilidade de recursos humanos especializados, a criatividade e os preços competitivos são os seus factores chave de sucesso.

O BEST – Board of European Students of Technology – é uma organização sem fins lucrativos, políticos ou religiosos que reúne estudantes de Engenharia, Ciência e Tecnologia de toda a Europa. Engloba hoje mais de sessenta grupos locais repartidos por vinte e três países europeus. O seu principal objectivo é organizar e desenvolver actividades académicas, culturais e sociais com o intuito de proporcionar aos estudantes europeus de tecnologia um intercâmbio cultural e um desenvolvimento das suas capacidades de trabalho a nível internacional.

Esta associação está organizada numa rede de grupos locais (LBG's - Local BEST Group) em várias Universidades da Europa. Fundado com o apoio da AEFEUP, o BEST PORTO (LBG Porto), é membro de plenos direitos do BEST Internacional, oferecendo a todos os alunos da FEUP a possibilidade de participarem em diversos eventos por toda a Europa.

Para além de divulgar as iniciativas das Universidades parceiras, o BEST PORTO organiza na Faculdade de Engenharia uma série de actividades inseridas no calendário do BEST Internacional, que contam com o apoio de diversas empresas e instituições. Apesar da sua curta existência, este grupo de alunos foi responsável pela organização de um Iberic Meeting, um Workshop e seis cursos de Verão sobre gestão, estratégias organizacionais, sistemas de controlo de qualidade, o processo de Bolonha, etc.

No patamar cultural é de se salientar a existência da Engenharte, o Grupo de Teatro da FEUP. O seu objectivo primordial passa por proporcionar aos futuros engenheiros um importante complemento de enriquecimento pessoal através da sensibilização para o mundo das artes e do espectáculo, estimulando o espírito criativo e a capacidade de dar vida a histórias e imagens transformando-as em cenas de palco, exercitando a formação teatral através de jogos e exercícios, o desenvolvimento da expressão corporal e da colocação vocal, o projecto de personagens, o exercício da imaginação, a experiência do processo de criação e o ensaio de espectáculo.

O Núcleo de Informática desta Associação tem a intenção de divulgar e favorecer a utilização dos recursos informáticos, além de outras actividades complementares. Este favorecimento passa pelo livre acesso a uma sala com

computadores, com dois servidores que permitem que os seus membros possuam páginas digitais, com recurso a várias tecnologias, diferente espaço em disco, acesso a ambientes Linux e Windows, possibilidade de instalação local de software específico e uma equipa de assistência técnica (Microclínica). Procura, de igual modo, intercalar-se com os outros núcleos no domínio da informática.

Vimos, até aqui, que as associações introduzem as várias componentes necessárias à integração dos estudantes na vida académica, proporcionando-lhes novas e variadas oportunidades de crescimento individual e grupal nos planos desportivo, social, cultural, ecológico, organizacional, de formação contínua e, inclusivamente, no plano utilitarista.

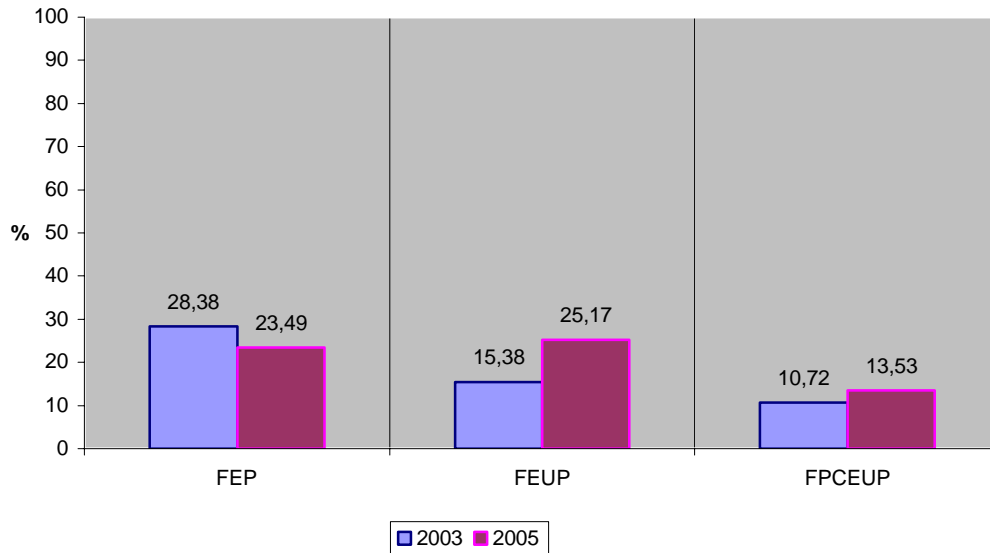
Ainda que as associações de estudantes em análise apresentem um programa político consistente, em favor do desenvolvimento dos estudantes, não serão, certamente, estes programas os termómetros da abstenção. Não na sua totalidade. Poderão ser, em parte, factores de participação no gesto político do voto, no entanto mínimos.

Verificamos, pois, que o abstencionismo é uma realidade alarmante nas faculdades da Universidade do Porto. Ainda que os programas das associações de estudantes introduzam uma diversidade de actividades nos vários terrenos do desenvolvimento cívico dos estudantes, “a participação é baixa”, tal como nos indicam os nossos entrevistados. Isto justifica-se em parte pela dificuldade de “ (...) *cativar os estudantes na participação em actividades sociais e culturais*” (E.1). Afirma-se ainda que os estudantes sentem-se “ (...) *mais motivados a ir a festas e sítios para além da escola do que a ir a uma conferência e discutir a relação pedagógica ou o processo de Bolonha*”. Assim, *apenas existe* “ (...) um grupo que participa bastante e assegura todos os eventos promovidos na faculdade”: uma elite ou minoria (E.1).

Uma outra explicação encontra-se na forma como os estudantes de cada faculdade projectam as suas intenções pessoais, sociais e profissionais no curso e na própria faculdade que frequentam e vice-versa, ou seja, como os cursos que escolhem moldam a sua identidade no meio académico.

Através do gráfico seguinte é perfeitamente possível constatar os altos índices de abstenções existentes nestas faculdades³²⁰.

Gráfico 12 – Síntese da Participação Académica na Universidade do Porto



Iremos, neste momento seguinte, verificar os dados de (in)acção política na Universidade do Minho, procurando, de forma semelhante, efectuar uma certa contextualização física e social deste bloco universitário minhoto.

A Universidade do Minho

A Universidade do Minho, universidade pública com autonomia administrativa e financeira, fundada em 1973, durante a época marcelista, e iniciada no ano lectivo de 1975/76, anos pós-revolucionários e impulsionadores de ambientes de mudança, é frequentada, na actualidade, por mais de 16 000 alunos, cada um a frequentar simultaneamente cinco ou seis disciplinas, o que parece significar um horário pedagógico bem completo.

³²⁰ Apesar de terem sido analisadas estas três faculdades da Universidade do Porto, o panorama eleitoral nas restantes faculdades é, em tudo, similar a estes dados.

As respostas ao crescimento da população estudantil, numa sociedade cujo défice de ensino era sobremaneira elevado, urgiam aquando da sua criação. Deste modo, planear e pôr em funcionamento novos cursos que, sendo de manifesto interesse, não eram oferecidos pelas universidades tradicionais, justificavam a sua edificação. No pós-25 de Abril, esta Universidade, denominada por muitos como a “Universidade Sem Muros”, incluía-se no movimento denominado de “Novas Universidades”, na procura da transformação profunda do cenário do ensino superior português. Foi, e é, um grande agente de desenvolvimento da região. Com cursos fortemente dirigidos para o mercado de trabalho, tem estimulado, ao longo dos tempos, a ligação entre universidade e empresas, trabalhando, para isso, em estreita relação com os empregadores. Organizou-se segundo o “modelo de gestão matricial”, baseando-se na interacção entre os projectos e as unidades orgânicas e de recursos: o ensino, a investigação e os serviços especializados à comunidade. É, sem dúvida, uma estrutura organizacional flexível, alicerçada na interdisciplinaridade científica, aumentando, concludentemente, o uso efectivo dos recursos disponíveis.

Tal como a do Porto, esta universidade também se compõe de uma associação – a Associação Académica da Universidade do Minho –, estrutura comunitária e mandatária de toda a população académica. A AAUM (Associação Académica da Universidade do Minho) é, antes de mais, “gerida por alunos para alunos”³²¹, assumidamente representando os alunos da UM (Universidade do Minho) em várias vertentes.

Criada em 1977, e por conseguinte já com mais de 25 anos de história, procurava dar resposta às necessidades dos estudantes, numa Universidade que rápida e organizadamente medrou. Não se tratava, de forma alguma, de uma universidade em forma de mosaico como a portuense, mas sim uma universidade que foi estabelecida num conjunto mais uniforme e sincrónico, temporal e espacialmente falando, evitando cair nos mesmos erros que a história demonstrou no caso da Universidade do Porto. Por tal, tanto a UM como a AAUM beneficiaram, conjuntamente, de um desenvolvimento sustentável e mais estruturado.

³²¹ Um dos motes da AAUM.

Bicelular, a AAUM apresenta duas sedes: uma em Braga e outra em Guimarães, tal como a UM, compondose dos departamentos cultural, administrativo, informático, recreativo, desportivo, de saídas profissionais, entre outros, além de organizar um inúmero role de eventos no mundo académico, num formato de integração sócio-político-cultural, e de possibilitar informação para a colectividade por alunos para alunos, com a Rádio Universitária do Minho (RUM).

Os objectivos fundamentais que regem a AAUM prendem-se com os conceitos praticados de universidade democrática e aberta, inserta na comunidade. Procuram organizar, defender e representar os estudantes da UM e contribuir para o fortalecimento das iniciativas conducentes a uma reforma democrática do ensino. Promovem, de forma idêntica, a formação física e cultural dos estudantes, através de actividades que incentivem as relações humanas e comunitárias. Ademais, a UM provém-se de 10 Núcleos de Estudantes e 18 grupos culturais em plena actividade.

Após a explicitação das dimensões e moldes de que esta universidade se arroga, procuramos agora saber quais os níveis de participação da sua massa estudantil, para daí intentarmos algumas possíveis causas para esse mesmos níveis, já que se trata de uma universidade nova, com modernas estruturas físicas e uma atenção particular sobre a informática e os novos processos tecnológicos.

Os dados, em períodos distintos de observação, um concernente a 2003/2004 e o outro a 2004/2005 indicam-nos uma participação política estudantil através do voto praticamente nula.

Quadro 12 – Síntese da Participação na Universidade do Minho

	2003/2004		2004/2005	
	Nº	%	Nº	%
Eleitores	14.878	100,00	16.100	100,00
Votantes	168	1,1%	306	1,9%
Abstenções	14.710	98,9%	15.794	98,1%

Fonte: Associação de Estudantes

No primeiro período introduzido, para um total de 14.878 alunos eleitores, a massa de abstenções ao voto foi, por arredondamento, de 99%, sendo que se observaram 168 idas à urna (1%).

No ano lectivo seguinte, o que aconteceu foi um aumento no número de estudantes eleitores para os 16.100, aumento que segue a tendência do movimento geral de ingresso que se tem observado em quase todas as universidades do país, contribuindo, porquanto, para um mínimo acrescentamento do valor percentual de votantes para os 2%. Desta forma, diminui, ainda que com uma subtileza não muito positiva, a taxa de abstenção na eleição dos representantes dos alunos nos órgãos de governo da universidade.

Dada a forte ligação da UM ao tecido empresarial minhoto e portanto à realidade académica além-muros, dada a formação social e cultural dos estudantes, através de actividades da Associação que promovem as relações humanas e comunitárias entre o ensino e o mundo exterior, dados os activismos sociais e culturais que se provam pelo conjunto acérrimo de associações e grupos culturais, o factor ou factores explicativos do insucesso político da Universidade do Minho não se encontram na sua totalidade no programa político da Associação de Estudantes da Universidade do Minho. O problema da abstenção política como privação política dos estudantes terá para esta universidade, tal como para a Universidade do Porto, raízes bem mais profundas.

Para além de alguns distanciamentos entre as universidades analisadas, o problema é partilhado, é de todos: a abstenção política dos estudantes nestas universidades, independentemente do seu contexto situacional, atinge quase os 100%.

O facto comprovativo desta pesquisa, que até aqui abarcou o ensino superior público de Porto e Minho, é que não existem realidades perfeitas. Não existem realidades descomprometidas de constrangimentos. E que as associações de estudantes servem exactamente para dar voz aos embaraços de quem estuda e necessita, de facto, de melhores condições para o fazer. Face a estas circunstâncias, iremos indagar, da forma mais profunda possível, as razões pelas quais a anomia política existe no ensino superior, uma vez que esta significa uma asfixia das reivindicações de quem estuda nestas

instituições. A perspectiva deverá ser outra. Não somente a dos constrangimentos do ensino, tampouco com base no que os programas políticos das associações de estudantes têm a oferecer, na medida em que vimos até agora como estão devidamente estruturados e completos, mas sim uma perspectiva mais abrangente, que toque o abismo latente entre a consciência política da massa estudantil e a possibilidade de mudança das realidades desfavoráveis através do acto político que começa no voto.

Algumas razões desta crise abstencionista encontram-se na entrevista realizada ao Presidente da AAUM, que assume que *“cada vez mais a participação dos alunos se restringe ao curso. Cada vez menos se vê o espírito académico, vivendo-se menos o associativismo, devido a vários factores: o caso das propinas, das fluências do mercado de trabalho (...); cada vez mais se renega viver a universidade; (...) a maior parte dos alunos – cerca de 60% - sai de casa pela primeira vez, vai viver para fora, tem de aprender a gerir o seu próprio dinheiro e a “governar-se” e as pessoas integram-se cada vez menos no associativismo”*.

Consequentemente, os jovens não se informam sobre o valor e a importância da participação através do voto. Muitos vêem a universidade apenas como o local que os prepara para o mundo do trabalho. Cada vez mais a participação dos alunos se restringe ao curso: entrar, fazer o curso e sair. Isto, segundo os próprios estudantes, deve-se a vários factores, como por exemplo, as propinas elevadas, a exigência crescente das matérias de curso, o mercado de trabalho sobrelotado e cada vez mais exigente. Os alunos consideram que, com o seu envolvimento em actividades extracurriculares, menor é o tempo para o estudo e que, com a sobrecarga económica do curso, não há tempo para anos perdidos. O tempo urge, já que o que lhes espera é uma luta pela sobrevivência no mercado de trabalho, que não desculpa falhas etárias, não desculpa falhas cognitivas ou mesmo tecnológicas.

O Presidente desta Associação indica, face às suas justificações para o abstencionismo da massa estudantil, que, no caso da Universidade do Minho, a participação é média-baixa. E assinala: *“a associação académica organiza diversos eventos: a recepção ao caloiro, o enterro da gata, diversos eventos culturais e desportivos e a adesão é sempre muito, muito baixa”*.

E, mais uma vez, dá-se o enfoque à existência de uma minoria governadora da Associação: *“Os alunos da Universidade do Minho têm assento no Senado através da AE e através de eleições directas. No entanto, esses alunos, durante dois ou 3 anos, são sempre os mesmos. Se olharmos para um universo de cerca de 6 000 alunos nota-se que o desinteresse é bastante alto”*.

De uma forma geral, os estudantes têm-se declarado utilizadores dos serviços proporcionados pela associação, mais do que organizadores e dirigentes. Coloca-se, desta forma, a questão do relativo utilitarismo da pertença associativa, assim como da conseqüente reduzida consciência participativa.

Universidade Portucalense

A Universidade Portucalense Infante D. Henrique, a funcionar a partir de Outubro de 1986, é um estabelecimento de ensino superior cooperativo e de investigação científica. Com aproximadamente 4 000 alunos a frequentar os diversos cursos de licenciatura, especialização e mestrado, para além de alguns doutoramentos, a Universidade Portucalense garante-se de um campus moderno, inserido num dos pólos universitários do Porto, reconhecido pelo seu elevado grau de inovação tecnológica, procurando proporcionar um ensino de qualidade. O edifício para o ensino académico da Universidade foi construído de raiz sob essa mesma orientação, a do ensino, da investigação e de certas práticas de índole sócio-cultural.

Quadro 13 – Síntese da Participação Académica na UPIDH

	2003/2004		2004/2005	
	N.º	%	N.º	%
Eleitores	4.300	100,00	2.500	100,00
Votantes	996	23,16	1.068	42,72
Abstenções	3.304	76,84	1.432	57,28

Fonte: Secretaria Académica

Os dados demonstrados no Quadro 13, acerca dos resultados para a eleição dos representantes dos alunos nos órgãos de governo desta Universidade, evidenciam uma subida, de 2004 para 2005, no número de votos dos estudantes, de 996 (23,16%) para 1.068 eleitores (42,72%), daí provando-se um maior interesse político dos estudantes na defesa dos seus interesses através do voto.

Um movimento contrário contrastou, porém, com o aumento de votantes: a diminuição no número de eleitores de um ano para o outro, de 4.300 para 2.500.

É de constatar, no entanto, a forte diminuição de abstenções dos estudantes desta universidade: se em 2004/05 se contavam nos 76,84%, em 2004/05 desciam para os 57,28%.

O facto é que as percentagens de abstenção nunca chegaram a tocar valores inferiores aos 50%, tendo estado, porém, no ano de 2005, muito próximos dessa metade. Tal não invalida, contudo, a nossa preocupação em realizar justificações mais profundas pela anomia política sentida em qualquer uma destas instituições. Julgamos, ademais, que esta anomia extravasa qualquer uma das instituições analisadas, ou qualquer factor situacional.

Não obstante, recorreremos ao programa político da Associação de Estudantes da Universidade Portucalense – a AEUPT, para verificar a sua estrutura e o que consta do seu programa eleitoral, tal como o fizemos para as faculdades da Universidade do Porto.

Encaramo-nos novamente com uma estrutura programática firme, bastante desenvolvida em termos departamentais, focando as relações internas entre direcção, ensino e alunos, e as suas relações externas com a envolvente a vários níveis (o social, o cultural, o profissional e desportivo).

O programa político apresenta as suas acções em 10 departamentos. Um deles é o Departamento pós-laboral e pugna sobretudo pelo tratamento diferenciado para situações extraordinárias, como o regime do trabalhador-estudante, e pela igual exigência e excelência da sua formação. Neste sentido, considera fundamental a relação de colaboração entre a Direcção da Faculdade de Direito, na tentativa de se criarem sólidas plataformas de entendimento sob o tema da co-responsabilização de Alunos, Professores e Direcção.

Um outro aspecto que se trabalha, segundo o programa eleitoral da AE desta Universidade é a informação de todos os programas de mobilidade estudantil, procurando-se criar, para o efeito, um departamento de Mobilidade Estudantil e Aluno Estrangeiro.

Por sua vez, o Departamento de Relações Públicas prima pelo estabelecimento de novas parcerias e relações com outras entidades e pela preservação das já existentes, parcerias essas que visam essencialmente criar um leque abrangente de opções extra-faculdade. A realização de protocolos com entidades empregadoras para estágios com os alunos será uma das acções contempladas. No fundo, este departamento pretende incentivar o culto da imagem Portucalense, com a criação de merchandising atractivo.

No âmbito da acção social, do programa eleitoral consta o Departamento de Relações Humanas. Um dos seus grandes objectivos é a luta pelo alargamento da Acção Social Escolar às instituições de Ensino Particular e Cooperativo.

Abordam-se, de igual forma, o combate às injustiças sociais. É, de facto, um elo de ligação entre estudantes e faculdade. Por tal, há uma equipa disposta a colaborar com a Caso – “Universitários em Acção”, bem como sustentam um elo de ligação com a Direcção Geral dos Serviços Prisionais, realizando visitas e convívios educativos, culturais e desportivos em estabelecimentos prisionais que ajudem na reinserção social dos reclusos. Outras acções passam pelo apoio a campanhas como a recolha de sangue do Instituto Português do Sangue e os peditórios da AMI.

Para o alcance de um reforço qualitativo, já existente, entre a Associação e as mais variadas instituições que com ela interagem, surge o Departamento de Relações Externas, cujo principal ponto de referência, em interacção constante, é a Federação Académica do Porto (FAP). Este departamento assume a presença da AE nos Encontros Nacionais de Dirigentes Associativos (ENDA).

No terreno lúdico encontram-se os departamentos Desportivo e Cultural. O primeiro pretende a reactivação dos campeonatos da FAP, intensificando as actividades desportivas da Universidade e campeonatos de jogos virtuais; o segundo abarca todo o movimento de integração académico.

O Departamento Recreativo assume o compromisso com a parte lúdica da Universidade, como forte componente que é na integração social e no equilíbrio da vida estudantil. Um das acções é a reabertura da sala de convívio. Também o Departamento Tradições Académicas favorece este tipo de actividades, como a praxe e outros eventos académicos e a recepção do caloiro.

No âmbito pedagógico, o Departamento Seminários e Conferências promove a intenção de intensificar a realização de espaços de debate entre alunos, órgãos da Universidade e entidades exteriores com vista a um diálogo mais horizontal. Procura, portanto, favorecer a discussão de temas actuais e que contem com a participação de personalidades de referência no âmbito jurídico, bem como trabalha no sentido de projectar a imagem da faculdade no exterior, com, por exemplo, a participação no III Encontro Nacional de Estudantes de Direito e a realização de um debate com os candidatos às eleições para o Parlamento Europeu.

O Departamento Informativo tem como principal objectivo dar voz aos alunos assim como informá-los de tudo o que se passa dentro da faculdade, quer através do renascer do jornal “Critério”, bem como com a elaboração de boletins informativos.

Este programa eleitoral, de firme constituição, poderá eventualmente favorecer um aumento dos votos nesta Universidade.

Universidade Católica

A Universidade Católica, considerada de interesse público e portanto munida de um certo paralelismo às universidades públicas, e concordatária dado que o seu estatuto se apoiou na lógica da Concordata de 1940, iniciou as suas actividades em Outubro de 1978, com o Ano Propedêutico do curso de Direito, sendo esta a primeira licenciatura a ser ministrada na cidade.

Distribuída por dois campus que perfazem o Centro Regional do Porto e, contando actualmente com cerca de 4.200 alunos, o Campus da Foz e o Campus da Asprela da Universidade Católica dispõem de instalações modernas e em crescimento.

Na continuação da síntese da participação académica da UCP – Universidade Católica do Porto, conforme os seus estatutos, os alunos não têm representação efectiva nos órgãos de governo. Apenas têm a sua representação no Conselho Académico, através da figura do presidente da associação de estudantes e de um representante de cada curso. Porquanto, o diálogo estabelece-se entre a direcção da universidade e os alunos através do presidente da associação de estudantes e de um aluno nomeado pela associação aquando da reunião do Conselho Académico.

Os resultados eleitorais que aqui apresentamos são, portanto, para a eleição dos alunos representantes da associação de estudantes e não propriamente para os órgãos de direcção desta universidade. Além do mais, tratam-se de dados que, tal como os da Universidade Portucalense, obedecem a um universo temporalmente menor do que os facultados pelas faculdades do ensino superior público portuense. Importa também referir que os dados foram concedidos apenas pelas associações de estudantes da Faculdade de Direito e da Faculdade de Economia e Gestão da Universidade Católica. Por conseguinte, apresentaremos os dados para estas duas faculdades e posteriormente o programa eleitoral de cada uma, para visualizarmos possíveis influências dos programas na acção do voto por parte dos estudantes.

Quadro 14 – Síntese da Participação Académica na UCP

2004/2005	FD		FEG	
	N.º	%	N.º	%
Eleitores	1.067	100,00	867	100,00
Votantes	594	55,67	622	71,74
Abstenções	473	44,33	245	28,26

Fonte: Associações de Estudantes

De entre as universidades de ensino privadas do Porto neste estudo pesquisadas, é possível constatar, através do Quadro 14, uma válida e positiva diferença na questão do voto na Faculdade de Economia e Gestão e, ainda que em índice inferior, do voto na Faculdade de Direito. De facto, as restantes

associações de estudantes desta universidade não facultaram dados que poderiam ser relevantes para comparações. Ser-nos-ia, então, possível verificar se esta tendência positiva se registaria sincronicamente em todas as faculdades dos dois campus. Assim, compararemos apenas os dados apresentados para estas duas faculdades.

As ocorrências à urna são significativamente mais elevadas na Faculdade de Economia e Gestão, por comparação às da Faculdade de Direito, uma vez que, num universo de 867 eleitores, 622 votos foram preponderantes, percentualmente rondando os 72% no ano lectivo de 2004/05. Por tal, afirmamos que esta faculdade expõe uma das taxas mais baixas de abstenção política do agregado de instituições de ensino superior até então analisadas.

Já a Faculdade de Direito, para o mesmo período, e detendo um dos maiores números de alunos desta universidade, apresenta, para um total de 1.067 eleitores, uma abstenção um pouco mais elevada, com 44,3% de ausência à urna. Os votos contam-se então nos 55,6%, traduzindo-se nos 594 alunos votantes.

Sendo que evidencia uma taxa abstencionista mais alta, não deixa, no entanto, de ser visível a grande diferença entre as taxas já introduzidas provenientes de outras faculdades do ensino superior público, onde as taxas de abstenção tendem a oscilar entre os 80% e 90%, além de uma outra excepção. Na Universidade Católica (Porto) existem, como foi possível verificar, no Campus da Foz, as associações de estudantes da Faculdade de Direito, da Faculdade de Economia e Gestão, da Faculdade de Teologia e da Licenciatura em Psicologia e, no Campus da Asprela, a Associação de Estudantes da Escola Superior de Biotecnologia. Centrar-nos-emos nas associações de estudantes das faculdades de Economia e Gestão e de Direito, mais concretamente nas suas actividades e programas políticos, para verificar se existe alguma coisa que os distancie dos programas políticos até então introduzidos na análise, que possa explicar por que razão, nestas duas faculdades, o número de votos é bem mais elevado.

Tanto a Associação de Estudantes da Faculdade de Economia e Gestão, como a Associação de Estudantes da Faculdade de Direito da Universidade Católica promovem, ao longo do ano lectivo, variados eventos de natureza científica, cultural, desportiva ou meramente recreativa, que permitem o

entrosamento entre os alunos das várias licenciaturas. Introduzem o mesmo tipo de apresentação nos seus programas políticos que todos os programas analisados até ao momento.

Os seus programas incluem, de forma similar, uma vertente profissional além dos muros académicos, isto é, uma preparação profissional para a vida activa dos futuros licenciados. Pretende-se, por tal, estabelecer um elo de ligação entre o meio académico e o meio empresarial.

A título de exemplo, foi formada a JuniGest, a Empresa Júnior da Universidade Católica Portuguesa, que é uma associação juvenil sem fins lucrativos, formada e gerida por estudantes e recém-licenciados de várias faculdades da Universidade Católica Portuguesa. Actualmente tem colaboradores das licenciaturas de Gestão, Economia, Som e Imagem e Arte e Património, e como tal, as áreas de actividade estendem-se às abrangidas por esses cursos. A direcção da JuniGest não é remunerada, recebendo os seus colaboradores envolvidos em projectos uma pequena percentagem do lucro do projecto, que é vista como uma ajuda de custo. A ideia não é ganhar dinheiro, mas adquirir experiência profissional antes da conclusão da licenciatura. Um dos objectivos particulares da JuniGest é dar apoio aos alunos no desenvolvimento dos seus próprios projectos pessoais, quer em termos financeiros, quer na disponibilização de recursos.

Outras actividades se encontram no programa: a organização de Encontros Nacionais de Juniores Empresas; O Semestre, o Jornal dos Alunos da Faculdade de Economia e Gestão, a promoção do jogo Gestão Global; a participação na organização das I Jornadas do Ambiente, na Universidade Católica Portuguesa – Centro Regional do Porto, entre outros projectos.

Ademais, mantêm-se as actividades de carácter lúdico, cultural, social e desportivo, que visam sobretudo a integração social e cultural dos alunos na vida académica.

O facto é que as actividades constatadas nos programas políticos destas duas faculdades parecem funcionar, não só atribuindo espaços para o estudo e a formação cívica dos seus alunos, bem como projectando mais fortemente a sua formação na acção cívica do voto.

Na opinião do presidente da Associação de Estudantes da Faculdade de Direito da Universidade Católica no Porto, os alunos desta faculdade não são

geralmente participativos. No entanto, em momentos de campanha e participação política, movem-se activamente.

Repara-se numa falta de adesão geral por parte dos alunos às actividades apresentadas pela Associação de Estudantes: “ (...) *esta é uma juventude um bocado desinteressante e desinteressada*”. E reafirma-se “*Vêm cá, vão às aulas e vão para casa*”. Mas, “*quando há eleições vê-se que uma massa se começa a movimentar aqui na faculdade (...) nestas alturas a participação é alta.*”.

Quando se debatem temáticas que a todos dizem respeito, os alunos sentem-se deveras envolvidos, empenhando-se numa forma mais activa na concretização das decisões. Dado que os alunos nesta universidade são apenas auscultados no Conselho Académico através do seu representante da associação de estudantes, faz sentido afirmar que os alunos se empenhem na defesa dos seus direitos, assim como, nesta lógica de coesão social, faz sentido afirmar que exista uma maior relação de proximidade entre alunos e Associação de Estudantes, o que passa por um maior interesse no programa político apresentado.

Então, será este (re)conhecimento do programa político uma forma de participação e envolvimento sócio-políticos da massa estudantil. Tal como consta em entrevista, “*Não há alunos dentro dos órgãos de gestão. Quando os alunos querem fazer chegar algum assunto à Direcção, vêm aqui à Associação, ao Departamento Pedagógico que é o que tem maior ligação com a Direcção da faculdade*”; “*Há uma grande distância entre os alunos e Direcção. Temos um Conselho Científico onde os professores consideram que não devemos lá estar ou reclamar seja o que for (...). A verdade é que não temos assunto nem nesse Conselho Científico, nem em reuniões da Direcção; nunca somos chamados*”.

Escola Superior de Enfermagem Imaculada Conceição

A Escola Superior de Enfermagem Imaculada Conceição (ESenFIC), integrada no Ensino Superior Particular e Cooperativo Politécnico, pertença da Congregação das Irmãs Hospitaleiras da Imaculada Conceição, foi criada em

1937 e oficializada a 30 de Junho de 1950, sob a designação de Escola da Associação das Irmãs Franciscanas Hospitaleiras Portuguesas. Foi a partir desta data que a Escola franqueou as portas a alunas «leigas» e foram adoptados os programas oficiais, tanto no Curso de Auxiliares de Enfermagem, como no Curso de Enfermagem Geral. Em 1989 passa a ser conhecida como Escola Superior de Enfermagem.

Esta instituição também se mune de uma associação de estudantes: a Associação de Estudantes de Enfermagem da Escola Superior de Enfermagem da Imaculada Conceição (AEESEnFIC).

A representação dos estudantes nos órgãos académicos da Escola rege-se segundo os estatutos da AEESEnFIC, sendo que os seus estudantes apenas são representados no Conselho Pedagógico por quatro alunos: um aluno em representação de cada ano do curso de licenciatura.

A votação aqui apresentada serviu a eleição da associação de estudantes da referida instituição de ensino no ano lectivo de 2004/2005.

Quadro 15 – Síntese da Participação Académica na ESEnFIC

2004/2005	N.º	%
Eleitores	346	100,00
Votantes	222	64,16
Abstenções	124	35,84

Fonte: Associação de Estudantes

Na ESEnFIC, do total de eleitores – 346 – votaram 222 alunos, o que corresponde a 64,16% desse eleitorado. O nível percentual de abstenção foi, por consequência, de 35,84%, o que significa, desde já, uma participação cívica bem afirmativa dos seus alunos. Mais uma vez parece que a aplicação da regra da coesão social e da solidariedade mecânica é válida para um número de alunos que é bem menor quando comparado com os totais de alunos das várias faculdades analisadas, tanto do ensino superior público, bem como do ensino superior privado, no que respeita à sua integração no movimento político da Escola. Deste modo, a informação sobre os programas

apresentados pelos candidatos correrá bem mais depressa pelos corredores da escola, bem como o feedback dessa mesma informação.

O programa de actividades apresentado pela Associação de Estudantes da ESEnfIC não foge à regra dos programas registados nesta análise. Desde a firmação de protocolos, passando pela subsidiarização das Tunas, obtendo o apoio logístico e financeiro para as comissões de curso, e organizando as actividades de carácter lúdico (festas académicas e o VIII Sarau Cultural de Enfermagem), a Associação inclui uma vertente mais desportiva através do Torneio de Futsal inter-escolas, e uma vertente lúdico-pedagógica através da Feira de Enfermagem, e educacional com a I Jornadas de Enfermagem da ESEnfIC. Algumas tertúlias sobre associativismo e acções de formação estão também contempladas.

O programa favorece essencialmente o desenvolvimento do sentido dos estudantes serem cidadãos activos e participativos, interessados e interventivos no associativismo, desenvolvimento este bem expresso no número de votos para o ano lectivo de 2004/05.

Dado que a ESEnfIC é uma escola superior relativamente pequena, em que todos os alunos se conhecem e interagem é fácil compreender a maior adesão ao processo eleitoral; a campanha eleitoral torna-se mais fácil e personalizada e simultaneamente o processo de adesão e motivação também.

Em síntese e tendo como base de reflexão os dados apresentados, verificamos que o abstencionismo – o desinteresse e alheamento dos processos eleitorais como uma falha na «virtude social» – é uma realidade nestes estabelecimentos de ensino superior público e privado.

As percentagens de abstenções são superiores a 50% em três instituições de ensino superior da amostra com maior número de alunos – Universidade do Porto, Universidade do Minho e Universidade Portucalense, chegando mesmo a atingir valores de 98% na Universidade do Minho. Na Universidade Católica e Escola Superior de Enfermagem os valores são relativamente inferiores: na Faculdade de Direito da UCP a abstenção é de 44,33% e na Faculdade de Economia e Gestão de 28,26%; por sua vez, na ESEnfIC a abstenção ronda os 35,84%.

8.1 – A PARTICIPAÇÃO NOS PROCESSOS ELEITORAIS: CONTEXTO

É altura de responder acertadamente ao(s) porquê(s) deste abstencionismo. Para isso, retornamos à lembrança de algumas das origens desta problemática, através de uma anátese teórica, com base em alguns eventos que não mais são do que os fios condutores, variáveis explicativas desta anomia política contínua mas não linear.

O problema do abstencionismo não se cinge exclusivamente a factores situacionais ou aos programas políticos que cada associação de estudantes apresenta, mas sim, deve-se a factores estruturantes e estruturadores que vão muito além do espaço físico dessas entidades.

Este processo de ambivalência é também um período histórico de consciencialização de uma realidade que é de contrastes.

Um ponto de partida é este mesmo: o da falta de participação cívica, e por isso mesmo política, nas universidades observadas. Reportamo-nos à afirmação de João Nunes e Elísio Estanque, ao defrontarmo-nos com uma realidade bem maior, de contornos macro, condicionadora da vida académica: *“qualquer reflexão sobre o sistema de ensino universitário terá (...) de o posicionar no contexto social mais vasto onde ele se insere. Para além da sua autonomia relativa, a Universidade sempre espelhou os problemas da sociedade”*³²².

Tal como vimos, as universidades situam-se, por razões várias que se encontram no desenvolvimento do mercado de trabalho, neste meio-termo. A democratização do ensino superior incluiu-se nesta transformação, na procura de acompanhar o movimento global. Nunca Portugal tentou criar realmente a sua própria identidade neste processo. Sempre importou social, económica e culturalmente o que a outros pertencia de origem. Quer isto dizer

³²² ESTANQUE, Elísio; NUNES, João Arriscado - *A universidade perante a transformação social e as orientações dos estudantes: O caso da Universidade de Coimbra*. Centro de Estudos Sociais: Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra, p.1, 2003 in <http://66.102.9.104/search?q=cache:OUUZ3HT6zCcJ:www.ces.uc.pt/publicacoes/oficina/169/169.pdf+a+universidade+perante+a+transforma%C3%A7%C3%A3o+social+e+as+orienta%C3%A7%C3%B5es+dos+estudantes:+o+caso+da+universidade+de+coimbra&hl=pt-PT&ct=clnk&cd=1&gl=pt> [31.07.2007]

que os moldes políticos globalizantes nem sempre foram bem sucedidos numa aplicação directa ao país.

O ensino superior atendeu a esta globalização em dois sentidos e em duas fases distintas: primeiro, procurou a democratização do ensino que anteriormente era dirigida somente às elites com capitais sociais, culturais e económicos à altura; em segundo e num tempo posterior, obedeceu a uma procura da universalização do ensino, sem fronteiras, através da sua europeização e consequente universalização (por exemplo, com a criação de parcerias transnacionais entre universidades e entre universidades e tecidos empresariais (trans)nacionais). O processo de Bolonha, que decorre actualmente, é disso exemplo. Também são exemplos os programas actuais de intercâmbios de alunos e projectos de estudo, através de bolsas, que tendem a ocorrer tanto na Universidade do Porto bem como na Universidade do Minho e na Universidade Católica com o exterior, e interligações entre mercados de trabalho externos em parceria com estas mesmas entidades. Como vimos, as universidades em estudo têm-se inserido, num continuum, em ambos os decursos.

Tal como refere Elísio Estanque, a universidade ao deixar de ser um privilégio exclusivo das elites dirigentes, teve que adaptar *“conteúdos e instrumentos pedagógicos a um público muito mais heterogéneo”*³²³. Tornou-se igualmente um facto *“que a chegada à universidade de filhos da classe trabalhadora em muito maior número se tenha repercutido num aumento das expectativas estudantis”*³²⁴, na compatibilidade entre diploma-profissão conciliável, desejo que, numa boa parte, tem saído frustrado.

Este tipo de atitude face à universidade tem conduzido a uma abstinência da vida associativa e da participação activa ou passiva dos estudantes no meio académico. Através das entrevistas aos presidentes das associações de estudantes poderemos verificar a existência deste mesmo discurso. Será, pois, de lembrar as palavras do Presidente da Associação de Estudantes da Universidade do Minho que revela que:

³²³ Idem, p. 6.

³²⁴ Idem.

“Cada vez mais a participação dos alunos se restringe ao curso. Cada vez menos se vê o espírito académico, vivendo-se menos o associativismo, devido a vários factores: o caso das propinas, das fluências do mercado de trabalho (...); cada vez mais se renega viver a universidade; (...) a maior parte dos alunos – cerca de 60% - sai de casa pela primeira vez, vai viver para fora, tem de aprender a gerir o seu próprio dinheiro e a “governar-se” e as pessoas integram-se cada vez menos no associativismo”

Esta opinião vem corroborar o estudo de António Teixeira Fernandes³²⁵ que num inquérito à população estudantil do Porto, 51% dos estudantes refere não pertencer a qualquer associação, por não ter tempo (27,7%), falta de motivação (18,9%) e o facto de preferirem organizar-se com os amigos (15,1%), o que poderá indiciar modalidades informais de sociabilidade características das novas culturas juvenis. Segundo esta óptica, fala-se hoje de “cultura de apartamento”, no que concerne às práticas culturais dos jovens, onde têm predominado as práticas endo-domiciliares em detrimento das práticas out-doors ou exo-domiciliares, desfavorecendo, portanto, a questão da participação e solidariedade alargadas.

Nota-se, actualmente, que os jovens não se informam sobre o valor e a importância da participação através do voto. Como já foi anteriormente referido, muitos vêem a universidade apenas como o local que os prepara para o mundo do trabalho. Cada vez mais a participação dos alunos se restringe ao curso: entrar, fazer o curso e sair. Isto, segundo os próprios presidentes das associações de estudantes entrevistados, deve-se a vários factores, como por exemplo, as propinas elevadas, a consciencialização do protagonismo de um mercado de trabalho sobrelotado e currículos académicos por demais exigentes. Os alunos consideram, por consequência, que o seu envolvimento em actividades extracurriculares fará diminuir os seus tempos de estudo. Como tal, o tempo, ou a falta dele, acaba por reger todo o percurso do curso. E a perspectiva de que a universidade é um local que forma cidadãos para a vida social, que faculta relações de amizade e convívio parece ser uma vertente pouco valorizada pelos jovens.

³²⁵ Cf. FERNANDES, A. Teixeira (coord.) – *Estudantes do Ensino Superior no Porto. Representações e práticas culturais*. Porto: Edições Afrontamento, 2001, p. 305.

Esta crescente procura social da educação tem-se saldado, enfim, num crescendo da esperança de vida académica; não se saldou, contudo, numa alteração de base das origens de cada aluno. Esta é uma das raízes explicativas da questão da abstenção do movimento político, através do voto, no cerne da universidade, por parte de uma maioria estudantil, uma vez que os níveis de abstenção política chegam a atingir os 80% e 90% numa boa parcela dos casos, tal como verificamos através dos resultados eleitorais obtidos nas diferentes faculdades das universidades em estudo (os dados referentes ao total de eleitores, votantes e abstencionistas na eleição dos representantes dos alunos nos órgãos de governo).

Verificamos que a integração dos alunos nas associações de estudantes é tão negativa como a abstenção ao voto. E olhamos as associações sobre a perspectiva de mediador dialéctico, no círculo local, entre alunos e a sua faculdade de participação activa na política, já que, até então e de uma forma geral, os estudantes declararam-se utilizadores dos serviços proporcionados pelas associações, mais do que organizadores e dirigentes. Coloca-se, desta forma, a questão do relativo utilitarismo da pertença associativa, assim como da consequente reduzida consciência participativa.

Existirá, portanto, uma forte e inegável associação entre a origem sócio-económico-cultural de uma maioria de alunos – dada a democratização do ensino superior às diferentes classes que compõem a sociedade portuguesa –, sem um nível educacional, cultural e social subsistente para uma integração política devidamente fortificada ao ponto de agirem através do voto. Mas não só. Se esta alienação política existe, ela terá de encontrar a sua origem não só no cômputo dos valores transferidos por via da socialização (a ligação à sua proveniência classista), mas também nas origens mais profundas de se ser português-cidadão, e como este (des)entende a política em Portugal.

Ao invés,³²⁶ o que parece estar em causa no cerne das universidades e suas políticas educativas, numa perspectiva de prioridades, são três problemas centrais: o apoio a este processo de acumulação, a garantia da ordem e controlo sociais e a legitimação do sistema. Daí verificarmos que a tónica dominante nas universidades analisadas é a promoção, com as ajudas

³²⁶ Cf. AFONSO, Almerindo Janela – *A redefinição do papel do estado e as políticas educativas, elementos para pensar a transição* in *Sociologia, Problemas e Práticas*, n.º 37, 2001, p. 42.

estatais, da investigação, da inovação e, conseqüentemente, da criação de mão-de-obra especializada no atendimento universal das necessidades empresariais. Assim, em prole da criação de emprego para a subsistência económica geral de novos públicos tornados transversalmente qualificados, móveis e disponíveis, através de uma escolarização prolongada, onde a sobrecarga horária e pedagógica desempenham bem os seus papéis, não se propiciam tempos verdadeiros para pensar e opinar sobre questões cívicas, intencionalmente sufocando-se as possibilidades de se pensar o político. Olvida-se a participação política em prole de um controle social feito por acumulação de matéria de ensino. Olvida-se a participação para o colectivo em prole da particularização e individualização das carreiras.

A formação de novos intervenientes políticos fica por suposto frustrada e, mais uma vez, encontra-se o mesmo caminho de regulação e controle sociais. No entanto, o abstencionismo comprovado no registo de votos das eleições para os representantes para os órgãos de gestão das faculdades é alarmante e contraria um tanto a voz dos estudantes que assumem valores de participação eleitoral bem mais superiores. Basta reparar na distância entre a participação passiva evocada pelos estudantes e os valores percentuais expostos por instituições de ensino.

Desta forma, ao nível individual, um dos factores que poderá, parcialmente, explicar a maior ou menor propensão para a abstenção do voto, já para não falar da falha participativa na pertença efectiva a uma associação de estudantes, ou a integração em movimentos sociais, culturais, recreativos ou mesmo desportivos tem a ver com o capital escolar, social, cultural e económico de cada estudante. Será, então, de se pensar que estes recursos individuais originam movimentações ascendentes ou descendentes na vida de cada estudante perante o contexto participativo. Ou seja, quanto maior o nível de recursos, maior tende a ser a propensão para estes participarem na política, porque esses recursos serão os instrumentos sensoriais-cognitivos que os farão processar melhor ou não a informação política.

Assim, os indivíduos com maiores recursos tendem a gozar de um maior estatuto que lhes confere um maior à-vontade com os círculos de poder, sendo mais linear a sua ascensão social e política, sendo mais linear também a sua integração.

Fechamos o círculo, acenando que, quanto maior este interesse interno pela política, maior se torna o sentido de eficácia política, maior a simpatia por quem se integra no seu meio e, dada a maior integração neste universo, maior a propensão para votar.

Importa, de igual modo, referir duas tendências, dois veios analíticos observáveis, no entanto controversos, para a ausência de participação, exposta no elevado abstencionismo político, tão bem ilustrado nos resultados deste estudo.

Se, por um lado, os estudantes mais desconfiados e mais insatisfeitos seriam os que, pela lógica, tenderiam a alienar-se em relação ao sistema e, assim, a ausentar-se do voto e da participação em geral, então, teríamos uma grande faixa da população académica a votar e a participar, de uma ou outra forma, no habitat universitário, uma vez que a descrença no sistema foi apenas demonstrada por um ínfima parcela de inquiridos. Todavia, os dados não o demonstram. Temos uma população que acredita veementemente na acção pela participação, inclusivamente na participação política, e de que todos deveriam então participar. Assim, parece-nos, a lógica será outra. A de que os estudantes que afirmam o quanto é importante a participação acabam por contribuir, de facto, para a normalização institucional, sendo então os que menos votam.

Esta discrepância entre palavra e acção, leva-nos a concluir que um número substancial e cada vez maior de eleitores não está a utilizar as eleições como veículo canalizador da sua insatisfação face às direcções das universidades, o que será de colocar em reflexão e em conta factores externos, que se prendem com a sociedade em geral e, factores internos, os que se prendem com as instituições superiores de ensino e com as associações de estudantes³²⁷, para que, em conjunto, se pense uma actualização e reestruturação do sistema, através de novas formas de se estar socialmente, através de novas formas de pensar a mobilização dos contingentes de estudantes face à eleição dos seus representantes, para que sejam criadas novas condições de posicionamento dos estudantes num lugar mais próximo

³²⁷ Muito embora tenhamos verificado como os programas políticos das associações de estudantes são completos, focando todas as áreas de integração e informação sociais, culturais, desportivas e políticas, e apesar dos estatutos de todas elas salvaguardarem a participação dos alunos, a participação permanece fraca.

do campo político, para que se sintam mais capazes de o influenciar, e que, de facto, sirvam para dar resposta às suas expectativas e anseios.

Não podemos esquecer que o sistema é feito destes actores sociais e, por tal, fundamentais para qualquer democracia representativa, passando esta aproximação por serem apresentadas, cada vez mais, propostas políticas claras e o seu rigoroso cumprimento, bem como pela maior abertura e descentralização da circulação de informação que a todos se deve dirigir.

9 – ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DAS ENTREVISTAS

Até então, através de uma análise semi-quantitativa, foi dada voz aos alunos, para que fosse possível visualizar a participação, nos seus vários graus, bem como as justificações para a ausência dessa participação.

Assim, no prosseguimento de uma análise simbiótica entre aspectos quantitativos e qualitativos, segundo as técnicas metodológicas utilizadas para a análise, demos voz à classe dirigente, por meio da aplicação de entrevistas, na tentativa de preencher algumas lacunas informativas. Estas entrevistas – realizadas em Março de 2006 – dão-nos a possibilidade de diagnosticar, através da perspectiva dos presidentes das associações académicas, a situação existente em termos de participação dos alunos e de que forma é que esta tem sido processada no ensino superior. Passemos, então, a analisá-las.

Para que a participação dos alunos não se resuma a uma mera técnica gestonária de motivação e rentabilização, torna-se necessário que esteja intimamente ligado ao desenvolvimento de uma “cultura de participação” na própria universidade. Isto é, o reconhecimento por todos os membros da organização, e pelos seus dirigentes, da participação como um valor essencial que deve orientar todas as suas práticas.

De forma a salvaguardar o anonimato dos entrevistados, estes foram enumerados aleatoriamente: E.1; E.2; E.3; E.4; E.5; E.6 e E.7.

Como ponto de partida, questionamos os dirigentes sobre **“como interpretam a participação dos alunos na sua instituição de ensino”**. As respostas não são muito divergentes, sendo que é bem visível o quanto mencionam que a participação tem decrescido, num âmbito global, cada vez mais, a par de um desinteresse pelas actividades políticas da universidade:

*“Podemos considerar que a **participação dos alunos** nos últimos anos tem sido **cada vez mais diminuta**.*

*Repare que mesmo a nível da participação nas eleições para os Órgãos de Gestão da faculdade e para a própria associação de estudantes da faculdade, **cada vez se vê um menor interesse dos estudantes para concorrer e por estar por dentro das coisas, de se envolverem no trabalho de gestão, no trabalho associativo que acontece em todas as faculdades (...)**” (E.2)*

*“Acho que, **cada vez mais, a participação dos alunos se restringe ao curso: entrar, fazer o curso e sair o mais rapidamente possível**.*

*Cada vez se vê menos espírito académico, viver menos o associativismo. Isto, na minha opinião, **devido a vários factores**, como por exemplo o caso das **propinas, o caso das fluências do mercado de trabalho que não está fácil e as pessoas interpretam como mais um ano para fazer a licenciatura é mais um ano perdido... são milhares de pessoas que nos passam à frente e, portanto, cada vez se renega mais viver a universidade. (...)**” (E.4)*

*“Em relação às actividades que promovemos os alunos não são muito participativos. Conferências, colóquios que poderiam ser importantes para adquirir novos conhecimentos, **os alunos não participam; (...)** **vêm cá, vão às aulas e vão para casa**. Na verdade, a própria direcção tem sentido isto. Os alunos queixam-se sempre muito mas nunca aparecem em grande número em qualquer actividade proposta. (...)*” (E.5).

Tabela 29 – Avaliação da Participação dos alunos na sua instituição de ensino

Presidente da Associação de Estudantes	Participação
E1	“Baixa”
E2	“Média baixa”
E3	“Média”
E4	“Média-baixa”
E5	“Média-baixa”
E6	“Alta”
E7	“Média”

De facto, alguns destes dados encontram-se com alguns dos resultados já analisados. Os factores externos trazem outras preocupações que tendem a embaciar o desempenho mais participativo. É o caso do ingresso acelerado no mercado de trabalho; é o caso da tendência evasiva com que os jovens de hoje vivem os seus tempos livres. Tornam-se elementos ausentes para uma verdadeira vida comunitária, apesar de que é manifestamente salientado por parte dos dirigentes o quanto se esforçam por provocar a integração social dos estudantes, através de momentos de debate, celebração e união.

Apenas se regista um testemunho bem distinto: “ (...) *Temos uma **participação bastante interessante entre os alunos e a universidade. Há uma necessidade de os alunos fazerem qualquer coisa, de lutarem pelo nome da universidade; há um grande amor à camisola***”. (E.6)

Este dirigente evidencia uma maior articulação entre comunidade estudantil e a instituição em si.

Quando se tenta sintetizar a problemática da participação dos alunos, questionando-os “**Como avalia a participação dos alunos na sua escola? (alta - média - baixa)**”, as respostas são bastante unânimes: a participação dos alunos é média-baixa ou baixa exceptuando um entrevistado que classifica a participação na sua universidade de alta:

“Há um grupo nesta faculdade que coincide com a associação de estudantes e com os seus amigos que é um grupo que participa altamente; esse grupo assegura todos os eventos promovidos nesta faculdade.

*Agora, se formos a ver pela generalidade, a **participação é baixa**.”* (E.1)

No cômputo geral, a classificação da participação dos estudantes é, para três presidentes de AE, média-baixa (E.2, E.4 e E.5), baixa para o presidente da E.1, média para o E.3 e E.7 e alta para o E.6.

As restantes respostas, que se seguem, induzem uma realidade bem mais sombria, ainda que esta última resposta, sendo de carácter mais positivo, não deixe de relevar que a participação apenas tende a passar por um só grupo,

um que mais se aproxima do centro político dos movimentos sociais da universidade.

“No caso concreto da nossa faculdade consideraria que a participação é média – baixa; isto nota-se nomeadamente através da votação que ainda há pouco tempo tivemos para a Assembleia de Representantes em que houve uma clara abstenção, muito superior aos 50%. (...) Há um desinteresse verdadeiramente instalado.” (E.3)

Este último dirigente acabou de reforçar o fracasso participativo que é o acto do voto nas universidades em geral. O que se segue, no entanto, introduziu uma outra realidade: *“(…) Considero que a participação é alta; duns cursos mais do que outros, mas bastante participativos.” (E.6)*

E, mais uma vez, voltamos ao cenário que impera em quase todas as universidades analisadas: *“Infelizmente terá de ser avaliada em termos de média – baixa. (...) Há pessoas que se aplicam muito em termos teóricos, mas descuram o associativismo e o viver a universidade em si.” (E.7)*

Tabela 30 – Participação dos alunos nos órgãos de gestão

Presidente da Associação de Estudantes	Participação
E.1	“Há 10-12 membros representativos dos estudantes nos órgãos de gestão; são elementos que estão envolvidos com a Associação; nunca faltam. A sua participação é alta ”.
E.2	“A participação nos órgãos de gestão é baixa . Esta falta é acentuada porque é um órgão que não diz muito aos estudantes, de que eles não têm muito conhecimento (...)”
E.3	“A participação é média . Os órgãos de gestão não dizem muito ao eleitorado”.
E.4	“Os alunos da universidade têm assento no Senado através da AE e através de eleições directas. No entanto, esses alunos, durante 2 a 3 anos, são sempre os mesmos. Se olharmos para um universo de 6000 alunos nota-se que (...) o desinteresse é bastante alto ”.
E.5	“Quando há eleições vê-se que uma massa se começa a movimentar (...) nestas alturas a participação é alta”. “Penso que será média-alta ”
E.6	“Há mais do que uma lista a concorrer. As eleições são renhidas. Há um grande querer de participar na gestão da faculdade. A participação é bastante alta ”.
E.7	“A participação é média .”

Como toda a mudança organizacional, a participação dos alunos nos Órgãos de Gestão exige o exercício de uma liderança empreendedora (capaz de fazer o diagnóstico, dar o impulso inicial, criar a ruptura com a situação anterior, gerir e animar o processo de mudança e introduzir-lhe as correcções necessárias) e uma participação efectiva dos actores interessados (capaz de assegurar a mobilização das suas ideias, dos seus saberes, da sua experiência, das suas soluções). Em nosso entender, a sua participação na gestão, assim como na resolução dos seus problemas, permite um envolvimento e uma aproximação às dificuldades diárias co-responsabilizando-os nos processos de vida da instituição de ensino.

No entanto, e a este propósito, alguns dos presidentes das associações salientam:

“A participação nos Órgãos de Gestão é baixa. Mais acentuada a falta de participação nestes órgãos porque estes não dizem muito aos estudantes, não têm muito conhecimento das suas funcionalidades, da sua importância, a nível da faculdade. Nos Órgãos de Gestão pode-se dizer que é mesmo o caos da participação.” (E.2)

“Os alunos têm assento no Senado através da Associação Académica e através de eleições directas. No entanto, esses alunos são sempre os mesmos... se olharmos para um universo de cerca de 6000 alunos, nota-se que o desinteresse é bastante alto.” (E.4)

De uma realidade que em nada é estranha à restante análise, já que é fácil a compreensão sobre o que fala a maioria dos dirigentes, passamos para uma com outra tonalidade: a da participação; “ (...) *Há sempre eleições e bastante renhidas. Há um grande querer participar na gestão da faculdade. Podemos considerar que a participação é bastante alta.*” (E.6)

Por tal, consideramos, até então, segundo a palavra de sete dirigentes de associação de estudantes que a participação é, em geral, baixa, tanto nos órgãos de gestão das faculdades, bem como na participação em geral na instituição de ensino.

Como já foi analisado, os estabelecimentos de ensino superior têm liberdade de estabelecer os seus próprios estatutos, decorrentes das leis em

vigor. Quando se pergunta se **“Os Estatutos da Universidade são propícios a uma participação efectiva”**, os nossos entrevistados não têm grandes dúvidas em responder:

“Sim, sim. Até acho que são benevolentes demais. (...) Os Estatutos, da maneira que estão, podendo-se revelar faltas, adiar exames e ‘isso tudo’ não é por aí que os alunos não participam. Os Estatutos permitem que as pessoas participem; as pessoas não participam porque não querem.” (E.1)

“ Os Estatutos são propícios a uma participação efectiva. Se calhar não tanto como desejaríamos mas também não é um problema dos Estatutos da universidade mas sim da regulação do Ministério (leis existentes). (...) A universidade existe para os alunos, com os alunos; estamos a caminhar para uma privatização, para sociedades S.A. no ensino superior em que os alunos não terão qualquer tipo de participação.” (E.4)

“ Nós não somos chamados em nada para participar. Quando os alunos querem fazer chegar algum assunto à direcção, vêm aqui à associação; normalmente é um elemento da associação que fala com um elemento da direcção da faculdade. É preciso marcar hora e se este não estiver, tem de se ficar em lista de espera... há uma grande distância entre os alunos e a direcção.

Temos um Conselho Científico onde os professores consideram que nós não devemos lá estar ou reclamar seja o que for. (...) Nunca somos chamados; quando queremos alguma coisa, ou vamos ao gabinete e batemos à porta ou então só por carta. ” (E.5)

Temos duas populações distintas: a dirigente e a estudantil a afirmar a falha no diálogo participativo, ou por causa dos Estatutos, ou porque aquando das reuniões, nos momentos comunicacionais, os alunos não estão presentes, pela distância implementada pelos dirigentes. À parte, verificamos que apenas uma das respostas tende a ser continuamente positiva: *“Sim, sim; somos frequentemente chamados pelos órgãos vigentes da própria universidade, da reitoria, para se debater ideias e somos plenamente ouvidos.” (E.6).*

Um dos dirigentes associativos de uma das universidades privadas, incluídas na análise, responde que, à parte dos constrangimentos institucionais, a participação subsiste:

“Temos que ver que é diferente a gestão numa escola particular numa escola pública. Temos que nos cingir a algumas regras próprias do sistema em que estamos inseridos e do funcionalismo intrínseco a isso. Claro que isto não nos impede de termos uma participação, de reivindicarmos e participarmos no que quer que seja.” (E.7)

Tabela 31 – Estatutos propícios a uma participação efectiva

Presidente da Associação de Estudantes	Estatutos propícios a uma participação efectiva
E.1	“Os estatutos facilitam; podem dar-se faltas, adiar exames (...) não é por aí que os alunos não participam”
E.2	“A nível estatutário há uma clara intenção de retirar essa participação aos estudantes (...) actualmente ainda temos um modelo que é defendido por nós, estudantes (...) que é um modelo de paridade de participação entre professores e alunos”.
E.3	“Os estatutos prevêm a participação dos alunos; (...) não é por causa deles que os alunos não participam”
E.4	“Os Estatutos da universidade são propícios a uma participação efectiva. Mas também não é um problema dos estatutos mas sim da regulação do Ministério. Isto é completamente incompreensível, pois na actividade escolar 80% são os alunos”.
E.5	“Não há alunos dentro dos órgãos de gestão. Quando os alunos querem fazer chegar algum assunto à direcção, vêm aqui à AE, ao Departamento Pedagógico, que é o que tem maior ligação com a direcção da faculdade (...). Há uma grande distância entre alunos e direcção.” “Temos um Conselho Científico onde os professores consideram que não devemos estar ou reclamar seja o que for (...) A verdade é que não temos assento nem nesse Conselho, nem em reuniões da Direcção; nunca somos chamados”.
E.6	“Os alunos são frequentemente chamados pelos órgãos vigentes da própria universidade pela Reitoria, pela Cooperativa, porque debatem ideias e são plenamente ouvidos”
E.7	“Temos de ver que é necessariamente uma gestão diferente numa escola pública. Temos de nos cingir a algumas regras próprias do sistema em que estamos inseridos e do funcionalismo intrínseco a isso. Claro que isto não impede de terem uma participação de reivindicação e participarmos no que quer que seja, desde que se façam as coisas com consequência e ponderação”.

A universidade deve estar mobilizada em torno de um projecto educativo comum. Para isso, torna-se necessário definir os espaços de acção, demarcar os domínios de participação, para que se possa alicerçar uma colaboração efectiva entre todos os agentes educativos, delimitando-se o domínio próprio de competência dos professores.

Quando se pergunta: **“Que papel reconhece às entidades envolvidas directa ou indirectamente, no processo educativo”**, os representantes dos alunos respondem-nos:

“Na nossa faculdade professores e alunos têm uma relação muito próxima, onde toda a gente tem um papel importante no processo educativo. [...] A relação fora da sala de aula é a relação educativa e todas as actividades que nós promovemos extracurriculares também fazem parte do processo educativo. [...] Acho que as entidades aqui – Conselho Pedagógico, Conselho Directivo, Conselho Científico, Associação de Estudantes – têm trabalhado bem, promovendo um bom processo educativo.” (E.1)

De uma forma tão assertiva quanto esta, apresentam-se a subseqüentes afirmações: **“É o reafirmar da importância de todos os que fazem a faculdade, com que ela exista – e estamos a falar de docentes, discentes e funcionários – todos eles devem estar representados, todos eles têm o seu papel, têm alguma coisa a dizer [...]” (E.3)**

“Podemos considerar basicamente o corpo docente e os próprios alunos, embora os auxiliares e os próprios técnicos também tenham o seu papel. [...] O sucesso educativo passa pelos alunos que têm de mostrar interesse e participação mas também tem de haver por parte dos professores interesse em cativá-los. Isso aprende-se desde o liceu. É um caminho que tem de ser percorrido a dois. É um processo de mudança de mentalidades que necessita de ser construído.” (E.4)

“É um papel importantíssimo, já que os cursos têm de se estar constantemente a actualizar, há sempre necessidades novas, métodos novos a ser implementados pela universidade; há realmente um papel muito importante destas entidades internas. As entidades externas têm também um papel fundamental, nomeadamente o Ministério do Ensino Superior, pois ainda há pouco houve aqui um problema na Universidade e o Governo veio ajudar a colocar um bocado de ordem”. (E.6)

Tabela 32 – Papel que reconhece às entidades envolvidas no processo educativo

Presidente da Associação de Estudantes	Papel das entidades envolvidas no processo educativo
E.1	“A relação fora da sala de aula é a relação educativa em todas as actividades extracurriculares que promovemos (...) Trabalhamos com o Conselho Directivo e temos realizado eventos em conjunto muito positivos (...) O Conselho Pedagógico, o Conselho Directivo, o Conselho Científico e a AE têm trabalhado bem, promovendo um bom processo educativo”.
E.2	“Temos uma opinião a dar na forma de gestão das faculdades (...) docentes, discentes e funcionários, todos eles devem estar representados, todos eles têm o seu papel”.
E.3	“É o reafirmar da importância de todos os que fazem a faculdade, com que ela exista – e estamos a falar de docentes, discentes e funcionários – todos eles devem estar representados, todos têm alguma coisa a dizer.”
E.4	“Temos uma parceira bastante grande – a AE e a UM –, nomeadamente ao nível da acção social, actividades desportivas (...)”
E.5	“ (...) Ainda continua muito a ideia de que na faculdade os professores é «aqui em cima» e os alunos no auditório (...) Os professores que vêm com estágio vêm com uma abertura maior, mas ainda está muito longe de existir uma boa relação entre professores-alunos”.
E.6	“É um papel importantíssimo já que os cursos têm de se estar constantemente a actualizar. Há sempre necessidades novas, métodos novos implementados pela própria universidade; o processo de Bolonha que neste momento se está a tratar e que tem de ser rapidamente implementado na nossa universidade e há realmente um papel muito importante destas entidades internas (...) As entidades externas também têm um papel fundamental, nomeadamente o Ministério do Ensino Superior (...)”.
E.7	“Há uma relação privilegiada entre professores e alunos, dado ser uma escola pequena em que todos se conhecem e dado, também, o cariz do curso. Há um bom clima”.

Para além da dimensão substantiva que a participação necessariamente deve ter, é necessário que ela tenha, de forma idêntica, um sentido instrumental, que seja finalizada e se traduza em coisas concretas. Só assim é

possível fazer com que as pessoas reconheçam a sua necessidade e utilidade, bem como os benefícios que elas e a organização no seu conjunto podem ter. Quando se pedem **“exemplos práticos para envolver os alunos na Instituição de Ensino”**, estes respondem:

“Temos feito muitas coisas: por exemplo temos mantido uma actividade todos os meses que é o chamado ‘Ponto de Encontro’; seleccionamos um tema social que achamos interessante e nessa semana há uma tertúlia, jogos, eventualmente vendas relativas a esse tema. [...] Depois temos muitas conferências que têm a ver com o ensino superior, com os cursos, mas também que tenham a ver com o Social [...] temos as R.G.A. (reunião geral de alunos), [...] temos protocolos com ginásios, escolas de condução, com o bar, [...].” (E.1)

“Passa muito por criar actividades extracurriculares, actividades de envolvimento dos estudantes e dando exemplos concretos, estamos a falar de criar concursos literários, passa por apoiar o grupo de teatro, dinamizar uma série de conferências e colóquios direccionados para os estudantes, que interessem aos estudantes, que eles se revejam naquilo que é tratado, que possam participar. [...]” (E.3)

“Temos uma parceria – a associação de estudantes e a universidade – bastante grande, nomeadamente a nível de acção social, actividades desportivas; somos a universidade do país com maior número de bolseiros e temos tentado aproveitar estes alunos para empregá-los na universidade ou em actividades da associação académica, permitindo-lhes disponibilidade financeira para atingirem os objectivos que pretendem.” (E.4)

“Temos a semana cultural em que os alunos são chamados a participar; temos outros eventos desde exposições, concertos, música jazz, onde os alunos são sempre chamados a interagir.” (E.6)

Será de se salientar que este tipo de participação social e cultural para a promoção da integração dos estudantes na vida académica se encontra bem patente nos programas políticos das associações de estudantes das universidades em análise.

Tabela 33 – Exemplos práticos para envolver os alunos na vida académica

Presidente da Associação de Estudantes	O envolvimento dos alunos na vida académica
E.1	“Temos mantido uma actividade mensal que é o Ponto de Encontro; seleccionamos um tema social que achamos interessante e, essa semana, há uma tertúlia, jogos, etc. Por exemplo, o tema do Comércio Justo (...); tivemos uma tertúlia e a explicação sobre o que é o Comércio Justo. Outro tema foi “Livros Usados” para valorizar a escrita (...) temos protocolos com ginásios, escolas de condução, com o bar (...)”.
E.2	“Deve-se criar actividades de envolvimento dos estudantes (...) passa por criar concursos, dinamizar uma série de conferências e colóquios direccionados para os estudantes”.
E.3	“Passa muito por criar actividades extracurriculares, actividades de envolvimento dos estudantes e dando exemplos concretos, estamos a falar de criar concursos literários, passa por apoiar o grupo de teatro, dinamizar uma série de conferências e colóquios direccionados para os estudantes, que interessem aos estudantes, que eles se revejam naquilo que é tratado, que possam participar. [...]”
E.4	“Somos a universidade do país com maior número e bolseiros e temos tentado aproveitar estes alunos para empregá-los na Universidade ou em actividades da AE, permitindo-lhes disponibilidade financeira para atingirem os objectivos que pretendem”.
E.5	“Todas as actividades existem para chamar os alunos à própria faculdade e não referenciar a faculdade só pelas aulas. Os alunos não aderem. Às vezes temos coisas gratuitas ou apenas com preços simbólicos e os alunos não aderem (...) Por exemplo, íamos organizar um Encontro Nacional ao nível de todas as faculdades deste curso – um Encontro de um fim de semana na Figueira da Foz (...) e não tivemos o número de alunos inscritos suficientes para o organizar: (...) as pessoas não aderiram”.
E.6	“Há a semana cultural em que os alunos são chamados a participar, temos certos eventos, desde exposições, concertos, música jazz, onde os alunos são sempre chamados a interagir”.
E.7	“Pensei que a existência de fóruns, palestras era proveitoso e que iria envolver os alunos. No entanto, isso não se verifica (...) Ainda há pouco organizamos um fórum de estudo aqui na escola e a adesão foi mesmo mínima”.

Por conseguinte, abordaram-se, aqui, inúmeras formas formalizadas e institucionalizadas por onde passam os diferentes graus de participação.

O perfil do aluno não poderá ser determinado segundo um padrão exclusivo e inflexível, uma vez que se entende que o indivíduo é único, indivisível, irrepitível e cuja personalidade lhe é própria; logo, a diversidade do ser humano, à partida, coloca os responsáveis pela educação numa postura que deve contemplar a heterogeneidade e a peculiaridade humana.

Ao se assumir este pressuposto, perguntou-se também **“quais seriam os principais obstáculos que consideram existir no relacionamento entre professores e alunos”**. As respostas surgiram, em grande consonância:

“É uma pergunta curiosa, porque acabo de sair do Conselho Directivo onde tive uma discussão com os professores. O único obstáculo dentro desta faculdade é o estatuto social ou seja, nós somos uma faculdade claramente de esquerda, uma faculdade aberta, isto no plano teórico. No plano prático, as pessoas são muito conservadoras; o professor universitário agarra-se ao seu estatuto de professor universitário e não larga dele. [...] E isto inviabiliza por vezes um bocado a comunicação. No entanto, acho que existe boa relação com os professores.” (E.1)

“Os obstáculos são uma realidade; são raros os exemplos felizes de bom relacionamento entre os professores e alunos. Muitas das vezes porque há uma distância muito grande entre o professor que vai para a aula e se limita a expor a matéria e fica por aí... não há uma parte humana. Claro que há excepções a isto que eu estou a dizer. Mas, na generalidade não há a componente humana. É muito na base de ‘eu sou o professor, venho expor a matéria’, ‘o professor expõe, o aluno toma nota e as relações ficam-se por aí’ [...] falta muito criar esta parte humana, este elo de ligação entre professores-alunos, que possibilitam um leque enorme de situações”. (E.2)

“A mentalidade; temos professores com nome e experiência mas por vezes não se adaptam às novas realidades, às novas formas de aulas. É um pouco a mentalidade de que os alunos vêm para aqui, pagam e não têm que reclamar. Às vezes pequenos problemas práticos que quem está na direcção não se apercebe e que seriam fáceis de resolver”. (E.5)

“Penso que estes advêm muitas vezes de ideias preconcebidas que os alunos têm de uma entidade – o professor –. Que têm de manter uma certa imagem e que por isso impede uma relação mais livre e mais eficaz.” (E.7)

Tabela 34 – Principais obstáculos no relacionamento dos professores com os alunos

Presidente da Associação de Estudantes	Principais obstáculos na relação professor-aluno
E.1	“O único obstáculo é o Estatuto Social (...) As pessoas são muito conservadoras (...) o professor universitário agarra-se ao seu estatuto de professor universitário e não larga dele”.
E.2	“Raros são os exemplos felizes de bom relacionamento entre professores e alunos. Muitas das vezes há uma distância muito grande entre o professor que vai à aula e se limita a expor a matéria e fica por aí (...) não há parte humana (...) invocam o seu estatuto social para terem alguns benefícios (...) inviabiliza a comunicação (...) Não há uma abertura dos professores para envolver os estudantes, para criar laços de alguma relação com eles o que poderá possibilitar o aumento da produtividade, do interesse do estudo pelas actividades na faculdade, pela investigação”.
E.3	“As pessoas são muito moralistas (...) o professor universitário mantém-se no seu estatuto de professor”.
E.4	“(...) relação impessoal, nomeadamente em cursos muito teóricos, como por exemplo, o Direito (...) Em cursos como a Medicina (...) estabelece-se uma relação de maior proximidade.”
E.5	“Temos professores com nome e com experiência mas que por vezes não se adaptam às novas realidades, às novas formas de aulas (...) É um pouco a mentalidade de que os alunos vêm para aqui, pagam e escolheram uma universidade privada. Não têm de reclamar (...) Às vezes pequenos problemas práticos que quem está na direcção não se apercebe e que seriam fáceis de resolver (...)”.
E.6	“Temos uma facilidade imensa em falar com os professores (...) interagimos bastante (...) trocamos bastante de ideias nos corredores (...) são pessoas muito acessíveis (...) não existe nenhum entrave ao diálogo entre alunos e professores”.
E.7	“Penso que estes advêm muitas vezes de uma ideia pré-concebida que os alunos têm de uma entidade – o professor (...) que têm de manter uma certa imagem e por isso impede uma relação mais livre e mais eficaz. Têm uma conversa, por vezes, de fachada e não uma conversa eficaz”.

Logo é possível daqui discernir que um dos grandes obstáculos sentidos é o despir dos papéis sociais para que o debate se possa dar de semelhante para semelhante, enquanto elementos de uma democracia que passa, em muito, pela abertura na comunicabilidade, se bem que, a consciência de que somos construções sociais nunca é um pensamento consciente e presente da

e na vida quotidiana. A tendência é, portanto, a sua assumpção, invariavelmente.

Tabela 35 – Situações concretas em que considera importante a Participação dos alunos na vida da Instituição de Ensino

Presidente da Associação de Estudantes	Situações concretas
E.1	“Sem os alunos não há professores nem faculdade. É muito importante a participação dos alunos na instituição e as situações concretas são a sua participação efectiva no Conselho Directivo, no Conselho Pedagógico e AE.”
E.2	“A faculdade deve proporcionar aos alunos a informação necessária e possibilitar o conhecimento necessário acerca dos órgãos de gestão, para que se possam interessar por eles (assim como da AE). Todavia, há um desconhecimento completo das capacidades de trabalho da AE”.
E.3	“É muito importante a participação dos alunos na instituição; Direcção e Conselhos, principalmente.”
E.4	“A participação na gestão do ensino é muito importante e a massa estudantil deveria ter um maior interesse pelos assuntos da gestão. Mas isto não sucede e não é só na nossa universidade. Nomeadamente, nos problemas de acção social escolar, há pessoas à frente da Comissão Nacional que não sabem como se processa o escalonamento dos bolseiros. Têm conhecimentos burocráticos, mas na prática não sabem como é que as coisas funcionam. É aqui que é importante a intervenção dos alunos e das associações que os representam. Fazer a ponte com a Reitoria, levando os problemas dos alunos é também importante para o bom funcionamento da instituição”.
E.5	“Na Direcção e Conselhos que digam respeito à funcionamento das aulas, da disciplina (...)”
E.6	“Quando há situações concretas em que são os próprios alunos que frequentam as aulas e que são capazes de identificar os problemas, são eles próprios que têm de intervir, de chamar a AE, de se dirigirem à Secretaria ou mesmo à própria Reitoria (...) Nós pagamos uma mensalidade, que não é tão baixa quanto isso, e temos de ser bem atendidos. Ao fim e ao cabo isto é uma empresa e nós somos os clientes. Há uma grande intervenção/participação dos alunos na Universidade e quando surgem problemas estes normalmente têm sido resolvidos pelo diálogo”.
E.7	“(…) No Conselho Pedagógico, AE, RGA, palestras...”

As instituições de ensino precisam de (re)encontrar espaços e (re)encontrar formas de participação dos actores sociais, o que remete claramente para a existência de uma “cultura de participação”, que passa pela maneira como se realiza a interacção quotidiana entre os diversos membros da organização e pelos modos como se decide, se organiza e se realiza o trabalho, desde a sala de aula, à universidade no seu conjunto e à sua relação com a sociedade.

Quando indagamos junto dos dirigentes associativos **“quais as situações concretas em que consideram importante a participação dos alunos”**, estes responderam:

“Neste momento todas as decisões que são tomadas nesta faculdade, nenhuma delas é tomada sem o consentimento da associação de estudantes e sem os alunos. [...] É muito importante a participação dos alunos na instituição de ensino e as situações mais concretas são a sua participação efectiva no Conselho Directivo, Conselho Pedagógico, Associação de Estudantes.” (E.1)

“É importante nomeadamente nos Órgãos de Gestão, para terem a informação necessária e para que se possam interessar por estes, pois esta é uma participação muito importante. Passa também pela valorização e pelo papel da Associação de Estudantes, onde os alunos se devem rever diariamente e não apenas pontualmente quando têm um problema; devem sentir que a Associação faz parte do seu dia a dia e recorrer a ela sempre que necessário.” (E.2)

“Na Direcção, em Conselhos, em Conferências” (E.5)

“Conselho Pedagógico, Associação de Estudantes, R.G.A., palestras” (E.7)

A voz dos participantes activos, os intervencionistas, elucida a necessidade com que a presença da associação de estudantes deva ser central e diária, tampouco na resolução de problemas, mas principalmente na participação em geral de todos os estudantes, já que a sua existência apenas se justifica por e para eles.

Em última análise e segundo as entrevistas colhidas, complemento enriquecedor da análise quantitativa, a participação dos alunos nos últimos anos, nos meios universitários, tem sido cada vez mais diminuta e cada vez

mais restrita à passagem efémera pela universidade, com a atenção apenas voltada para as folhas da matéria curricular de que se preenchem os cursos, por forças maiores e factores externos às universidades, mas tão bem presentes no seu quotidiano, como é o caso das pressões do mercado de trabalho e das políticas educativas de um Estado que tem sido de todo competidor e avaliativo, e que têm conduzido a universidade a ser primordialmente encarada como um local de trânsito, de passagem, não vendo aí os estudantes um ambiente que justifique um investimento, na medida em que, conforme os seus cálculos, não há retorno. Daí que se tenha instalado uma relação que é de estranheza crescente para com estas instituições de ensino.

Assistimos impávidos a esta ausência de investimento por uma maioria em relação às actividades promovidas nas universidades, e tão demonstradas nos programas políticos das associações de estudantes, e o conseqüente deficit de participação a todos os níveis da realidade universitária. Permanece, pois, como vimos por meio das entrevistas, uma minoria de alunos plenamente integrada no acto participativo.

No entanto, outrora, esta realidade académica foi um palco fértil para o envolvimento dos alunos em movimentos de componentes fortemente políticos. A História diz-nos que a participação estudantil foi decisiva não só para a mudança dos assuntos da educação portuguesa, mas também para a mudança da política em Portugal.

“Apesar do carácter altamente selectivo do seu acesso, a universidade constituiu, ao longo de décadas, um dos principais palcos de contestação ao regime instituído na sequência do golpe militar de 28 de Maio de 1926 (...) Nos anos cinquenta, o movimento estudantil voltou-se a levantar contra a intenção do Governo de cercear a autonomia das associações académicas, após a aprovação por iniciativa do ministro Leite Pinto do decreto-lei 40 900 (...) A movimentação estudantil de 1956-1957, que se afastou dos argumentos (...) serviu (...) para reforçar o movimento associativo e acentuar a politização de vastas camadas de estudantes, ao permitir nomeadamente uma clara identificação da natureza e origem política dos obstáculos à concretização dos programas de acção das associações académicas.”³²⁸

³²⁸ TEODORO, António – *A Construção Política da Educação. Estado, mudança social e políticas educativas no Portugal contemporâneo* in Ciências da Educação, n.º 13 Porto: Edições Afrontamento, Novembro de 2001, p. 278-280.

As lutas sequentes, como a de 1962 e 68, até ao 25 de Abril de 1974, levaram a que, no plano das reivindicações e da estratégia de acção, tenha emergido uma nova cultura política que marcaria as décadas seguintes.

“Ao nível das reivindicações, a par da luta pelo reconhecimento da representatividade do movimento associativo, assente na auto-gestão e na eleição democrática dos seus dirigentes, assumem-se como reivindicações a autonomia da universidade perante o poder e a participação estudantil nos órgãos de governo universitário e, de forma cada vez mais insistente, a democratização do ensino e a reforma da universidade. Ao nível da acção, a luta por estes objectivos vai assentar numa estreita articulação entre as estruturas dirigentes das associações e a massa estudantil, com a realização de várias assembleias plenárias com milhares de estudantes e a organização de uma estrutura flexível de coordenação entre as diferentes associações (...) A consulta sistemática aos estudantes e a unidade na acção tornam-se então a base legitimadora do movimento estudantil na sua acção de contestação e de progressivo e radical distanciamento face ao Estado Novo³²⁹.

Contudo, este activismo estudantil perdeu-se nos meandros da História Portuguesa, na medida em que os alunos actuais, em tempos de democracia, não são, de todo, participativos, ainda que se desenvolvam conferências, colóquios, estudos e actividades sociais, desportivas e culturais que poderiam despoletar um desenvolvimento do senso cívico e participativo, enquanto possíveis agentes de mudança e, quiçá, um contributo para a sua integração num universo maior, o da sociedade, na medida em que é, muitas das vezes, preciso apenas um pequeno salto para se fazerem conhecer noutras relações de maior âmbito, e mesmo na obtenção de novos conhecimentos e novas ferramentas cognitivas que lhes possam conceder e facultar uma mais bem sucedida integração socio-política.

A tendência crescente, e daí esta importância, é a ligação maior das universidades aos vários planos da sociedade: o mercantil, o social, o político e o educacional, que passará por uma maior visualização do mundo universitário face ao exterior, a par e passo com um medrante papel, assumido pela

³²⁹ Idem, p. 281.

universidade, de responsabilizador social³³⁰. Face a esta mudança, uma grande parte dos alunos tem-se mantido embutida, silenciosa e muda.

Algumas das explicações para esta ausência, para este autismo participativo, foram encontradas nas suas raízes socio-económicas. Não podemos esquecer o espectro, o peso destas características sócio-demográficas, uma vez que a população universitária é, actualmente, originária de uma base alargada de recrutamento, híbrida e heterogénea, dado que toca os mais variados estratos da sociedade, tendo importado para si todo o desnivelamento da pirâmide classicista. Por tal, encontramos, na universidade, cujo ensino se encontra actualmente mais massificado do que propriamente democratizado, uma realidade social e económica que se descambou num fiel reflexo da sociedade em geral, uma sociedade ausente das expressões políticas e da participação social.

Consoante as entrevistas vimos que os alunos não participam. É certo. Não obstante, um dos dirigentes considerou existir uma participação bastante interessante entre os alunos e a universidade, tendo sido este o único caso em que testemunhos se tocaram entre dirigentes da associação de estudantes e a classe dirigente da universidade.

Porém, a norma é a de que a participação dos alunos na instituição de ensino é classificada de média-baixa ou baixa, exceptuando o exemplo anteriormente mencionado do entrevistado que classifica a participação na sua universidade de alta. Assim, estes dados qualitativos convergem, incontornavelmente, com os quantitativos do estudo, já que apenas uma pequena percentagem dos estudantes inquiridos manifestou participar, quer através do voto, quer através de outros movimentos participativos, intervencionistas ou não.

Um outro dado bem visível nas entrevistas é o de que a participação nos Órgãos de Gestão é classificada de baixa, ora pelo desinteresse amplamente demonstrado pelos alunos, ora pelo distanciamento provocado pelas direcções das universidades. Ademais, os dirigentes destas instituições referem que é mesmo o caos da participação, o autismo participativo a desenvolver-se cada

³³⁰ Cf. SANTOS, Boaventura de Sousa – *A Universidade no Século XXI: Para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade*. Calendário Oficial de Debates sobre a Reforma Universitária do Ministério da Educação do Brasil, 5 de Abril de 2004, p. 67.

vez mais e o abandono total face aos subsistemas institucionais de que se compõem as universidades. Apenas um dos entrevistados considera que há uma grande vontade de participar na gestão da faculdade, classificando essa participação de bastante alta.

Quando indagamos os dirigentes acerca de que os Estatutos são propícios a uma participação efectiva, estes assinalam afirmativamente, sendo um contraponto, em parte um senão, para o estabelecimento de uma fluência comunicacional entre os representantes dos alunos e os dirigentes. Mas o assento é geral: é coisa normalizada, bem como qualquer regra e qualquer poder. Um dos elementos inquiridos chega a mencionar que na sua instituição, normalmente, é um aluno da associação que fala com a direcção da faculdade, sendo necessário marcar hora.

A importância de todos serem participantes na instituição está, sem dúvida, bem demarcada. É o todo que faz uma universidade ser o que é – docentes, discentes, funcionários e estudantes –, considerando que todos os seus elementos devem estar representados, que todos têm o seu papel e alguma coisa a dizer. O mesmo foi assentido pela nossa população inquirida, quando afirmavam que todos deveriam estar representados, que todos deveriam participar, ainda que a sua participação efectiva se tenha mostrado aquém das possibilidades. No entanto, já bem vimos as razões desta ausência conjunta.

Para envolver os alunos na vida da instituição, ambas as classes dirigentes consideraram importante a implementação energética de parcerias entre as associações de estudantes e as universidades, nomeadamente ao nível da acção social, cultural e desportiva, potenciando as actividades extracurriculares, como são bom exemplo as conferências e os workshops, conectando, de igual forma, a universidade com o meio, através de protocolos vários, e com o 'Social' em geral, na medida em que a intenção é a de se responsabilizarem socialmente.

Como obstáculos principais no relacionamento entre professor-aluno, os dirigentes associativos mencionaram o quanto o estatuto social de professor universitário tem impedido, por vezes, o bom relacionamento e a fluidez na comunicação, o que se prende à questão dos papéis sociais que normalmente se assume e o quanto estes podem inviabilizar o seguimento do processo

emancipatório dos estudantes e a desadequação relacional entre aspirações dos alunos e processo isolado de decisão por parte dos dirigentes das instituições de ensino, redundando numa falta de manobra dos estudantes para realizarem processos de mudança que poderão ser entendidos como profícuos para a sua melhor integração nos procedimentos institucionais. É referido, também, não existir a componente humana, o elo de ligação entre professor e aluno, estando evidenciada a contraposição de mentalidades, havendo um sentimento, por parte dos estudantes, de inadaptação do velho ao novo por parte do professorado. Como situações concretas, em que a participação dos alunos na instituição de ensino é importante, referem: a participação efectiva nos órgãos de gestão, associação de estudantes, em conferências, reuniões gerais de alunos, palestras.

Sistematizando o enquadramento empírico pode-se concluir que o total da nossa amostra compõe-se de 1.620 estudantes de cursos de licenciatura, distribuídos por cinco instituições de ensino superior.

Propusemos aos inquiridos um conjunto de afirmações acerca da opinião que estes apresentam sobre a participação na sociedade civil e sobre o que é a participação num entendimento mais global.

Verificamos uma grande aceitação de todas as afirmações sobre o que a participação em sociedade significa. É, já de si, um elemento positivo, na medida em que há opiniões construídas num sentido afirmativo e não uma displicência ou apatia em relação ao conceito.

Nas instituições de ensino, no entanto, verifica-se um grave défice na participação dos alunos. Para perceber melhor as razões desta falha participativa levantaram-se algumas premissas, através de graus distintos de importância.

A afirmação que coadunou um maior valor de respostas na categoria “importante”, mais concretamente 89,3% de respostas, foi a “*falta de motivação*”, como base explicativa da falha participativa. Compreende-se que a falha participativa parte de um desinteresse geral pelos conteúdos organizacionais e movimentos institucionais caracterizadores das várias formas de participação no âmbito universitário, sendo a universidade entendida como um mero local de trânsito, local efémero e de passagem.

Através da distinção com base no sexo, obtiveram-se diferenças perante cinco justificativas: as duas premissas – *“Crise de Valores”* e *“Inexistência de um clima democrático”* – apresentam separações estatisticamente significativas, uma vez que é observável uma maior adesão por parte do grupo masculino, ainda que ténue, em detrimento do grupo feminino.

Os dados indicam-nos que os rapazes tendem a problematizar mais as questões relacionadas com a participação. Talvez esta óptica de entender a forma como ambos os grupos abordam a participação também explique por que razão houve uma maior aderência por parte dos rapazes à premissa que se seguiu: *Inexistência de um clima democrático*.

As afirmações seguintes obtiveram, contrariamente às anteriores, uma maior adesão, ainda que subtil, por parte dos estudantes do sexo feminino – *“Falta de informação sobre os seus direitos”*, *“Falta de motivação”*, *“As dificuldades inerentes a todo o sistema educativo”*.

Perante a variável *“área de conhecimento”*, estabeleceram-se distinções estatisticamente significativas, na forma como as falhas participativas são explicadas pelos grupos das áreas de Ciências Sociais e de Ciências Exactas.

De entre as cinco premissas apontadas com distinções expressivas, reconhecem-se que duas detiveram uma maior adesão do grupo das Ciências Sociais e três contraíram uma maior aderência do grupo de Ciências Exactas.

Assim, as afirmações que obtiveram uma maior atenção por parte do primeiro grupo foram: *“Falta de conhecimento da estrutura do estabelecimento de ensino”*; *“Falta de empenho dos próprios Órgãos de Gestão”*.

Os alunos da área de Ciências Exactas garantiram uma maior coerência e adesão face às três seguintes premissas, também elas com uma aceitação unânime e, por conseguinte, posicionadas nos lugares mais elevados das escolhas de maior importância: *“Falta de informação sobre os seus direitos”*; *“As dificuldades inerentes a todo o sistema educativo; A falta de tradição participativa”*.

Com o objectivo de conhecer melhor sobre se a participação dos alunos das universidades em estudo é mais passiva ou mais activa, segundo a sua própria designação, questionamos os alunos sobre como é a participação dos estudantes na instituição de ensino.

As respostas são bastante conclusivas e seguem a grande tendência observada, desde o começo deste estudo: apenas 28% do total inquirido refere que considera a participação dos estudantes uma participação activa para 72% que a vêem como passiva.

Se, por um lado, temos uma população inquirida em grande parte ausente das práticas participativas mais institucionalizadas temos, por outro, uma consciência activa, contudo longínqua, da realidade sobre o que a participação de todos poderia accionar na universidade.

Assim, é de concluir que uma maioria encontra-se em consonância teórica com os grandes princípios da participação mas, paralelamente, encontra-se em discrepância com o activismo cívico para que essa participação possa introduzir uma defesa dos seus valores, princípios e necessidades, enquanto actores activos numa universidade que também lhes pertence por direito.

Uma das formas de verificarmos a mobilização interna dos estudantes relativamente ao seu acesso aos órgãos de governo das universidades alcança-se através da análise dos processos eleitorais onde os representantes destes são eleitos, com o objectivo de assegurarem a sua presença nos Órgãos de Governo.

Verificamos que o abstencionismo é uma realidade alarmante nas Universidades do Porto. Ainda que os programas das associações de estudantes introduzam uma panóplia de actividades nos vários terrenos do desenvolvimento cívico dos estudantes, a participação é baixa. Isto justifica-se, em parte, pela dificuldade de cativar os estudantes na participação em actividades sociais e culturais.

Desta forma, um dos factores que poderá, parcialmente, explicar a maior ou menor propensão para a abstenção do voto, já para não falar da falha participativa na pertença efectiva a uma associação de estudantes, ou a integração em movimentos sociais, culturais, recreativos ou mesmo desportivos tem a ver com o capital escolar, social, cultural e económico de cada estudante.

Embora as percentagens apresentadas demonstrem que os alunos consideram importante a sua participação nos Órgãos de Gestão, a maioria não participa na sua eleição, nem se interessa por saber quem são os seus

representantes e, ainda numa percentagem mais alargada, não tomam conhecimento dos assuntos tratados e que lhes dizem respeito.

As entrevistas efectuadas vêm de encontro aos dados obtidos na análise quantitativa: os alunos não participam. A participação dos alunos na instituição de ensino é classificada de média-baixa ou baixa. Assim, estes dados qualitativos convergem, incontornavelmente, com os quantitativos do estudo, já que apenas uma pequena percentagem dos estudantes inquiridos manifestou participar, quer através do voto, quer através de outros movimentos participativos, intervencionistas ou não.

CONCLUSÃO

Chegados ao termo do nosso trabalho, pensamos ter alcançado algum grau de compreensão do fenómeno em estudo, que exige uma interpretação.

O objectivo desta investigação é conhecer a participação estudantil na universidade, nomeadamente nos processos de decisão ao nível da administração e gestão.

Dado que a tese apresenta um enquadramento teórico e outro empírico, iremos realizar as conclusões parcelares de cada uma destas fases, centrando-nos nos aspectos mais importantes e tentando, assim, atingir os objectivos propostos.

1. DO ENQUADRAMENTO TEÓRICO TEMOS A SALIENTAR:

a) A Evolução do Sistema Educativo: o Ensino Superior em questão

Ao iniciarmos a análise da participação estudantil na universidade, deparamos com um tema maior, mais abrangente, sem a consideração do qual não poderíamos aprofundar o estudo da temática escolhida – referimo-nos ao estudo do sistema educativo, do qual realizamos uma perspectiva histórica no primeiro capítulo e mais propriamente ao ensino superior, onde abordamos a temática da autonomia e gestão, no segundo capítulo.

Importa, agora, relembrar alguns dos aspectos mais significativos com que fomos deparando ao longo desta análise.

Assim, em primeiro lugar, há que salientar o espírito manifestado pelos vários intervenientes responsáveis pela acção educativa, durante o período de vigência do Estado Novo: na realidade, poderemos afirmar que toda a planificação educativa em geral, obedeceu aos ditames decorrentes da própria lógica de consolidação de um poder político marcadamente autocrático, opaco e imbuído de uma preocupação auto-apelidada de nacionalista que, sob o

ponto de vista ideológico, assentava em concepções sociais tradicionalistas e ruralistas.

As opções educativas que foram sendo tomadas neste contexto político teriam sempre que servir, intencionalmente, de instrumento de divulgação e de consolidação dos princípios e dos valores do regime salazarista.

Nessa medida e de um modo mais imediato, a própria acção educativa – particularmente, aquela que incidia sobre a Universidade e o Ensino Superior – servia, também, de instrumento para o modelo de planificação e estruturação social, tido como desejável aos olhos do poder vigente e, conseqüentemente, da concepção de sociedade que, por ele, era preconizada.

Em segundo lugar e partindo desta verificação, compreende-se então que, até ao consulado de Veiga Simão enquanto Ministro da Educação Nacional, tenha existido uma preocupação no sentido de se “nivelarem por baixo” as legítimas expectativas educativas da população – tornando quase inacessível o acesso à Universidade. No fundo, tal acesso tinha um significado que, em muito, ultrapassava o plano educativo: desde logo, o de se abrirem as portas à ascensão social e económica.

Vindo ao encontro da forte inquietação que, no país se fazia sentir como consequência das incongruentes diligências levadas a cabo junto da população estudantil pelos responsáveis do Estado Novo em matéria educativa, Veiga Simão apresentou uma proposta de mudança. Assim, conseqüentemente e em terceiro lugar, a tentativa audaciosa de mudança – porque empreendida num ambiente socio-político não favorável – será, também, na nossa perspectiva, um dos tópicos conclusivos a reter, a propósito da temática analisada.

A Grande Batalha da Educação preconizada por Veiga Simão constituía uma empresa de natureza inadiável; por outro lado, a Reforma apresentou-se baseada em pressupostos inconciliáveis com os próprios princípios, até então, vigentes em matéria educativa na constância do Estado Novo. Neste sentido, em grande medida, o seu ponto mais obscuro e problemático, centrou-se na “bandeira” que Veiga Simão, convictamente, empunhou durante todo o processo preconizado: a Democratização do Ensino.

Embora os princípios instituídos por Veiga Simão fossem importantes para as mudanças estruturais no sistema educativo, estes não eram

compatíveis com o regime de ditadura existente na época em questão; no entanto, todo o processo de reforma educativa ficou numa situação de indefinição, pois que logo sucederia, em 1974, um estrondoso processo de mutação política em Portugal: a revolução dos cravos.

A Revolução de 1974 trouxe um clima revolucionário e socialista a Portugal; as políticas para a educação ecoaram, até 1976, a procura da instauração de um sistema igualitário, interpretado como condição e instrumento essencial para o objectivo da independência social e económica. No respeitante ao ensino superior, este período foi caracterizado pela abertura total das portas das instituições a todos os cidadãos que nelas pretendessem ingressar após a conclusão do ensino secundário ou equivalente.

Em 1976, foi aprovada uma nova Constituição da República Portuguesa que confirmava todos os direitos políticos, civis, sociais e culturais básicos.

O período decorrente entre 1976-1986 foi um período de normalização e um período durante o qual a actual configuração do sistema de ensino superior foi traçada, nomeadamente o seu carácter binário e a presença do sector privado no sistema. É em 1986 que surge a Lei de Bases do Sistema Educativo; esta lei procurava estabelecer uma distinção entre as universidades e os politécnicos através do esclarecimento e da definição dos papéis sociais, económicos e académicos de ambos os tipos de instituições.

Outro importante documento político foi a Lei da Autonomia Universitária de 1988.

Consideramos que com a publicação desta lei as instituições públicas adquiriram maior liberdade para estabelecerem os seus estatutos, conjuntamente com autonomia científica, pedagógica, administrativa e financeira, bem como o poder de actuar na área da disciplina académica. Também foi concedida autonomia aos politécnicos públicos, mas em menor extensão do que às universidades; enquanto que as universidades têm autonomia para aprovar os seus estatutos, os institutos politécnicos têm de ver os seus estatutos homologados pelo ministro.

Acreditamos que esta lei necessita de ser revista, no sentido de que não deverá impor um modelo organizativo concreto, mas apenas sugerir determinados princípios e orientações, permitindo modelos de governo diferenciados.

b) A participação académica prevista nos estatutos das universidades

Relativamente à participação dos estudantes nos órgãos de governo das instituições de ensino constatamos que não existem diferenças significativas nos órgãos de governo previstos nos Estatutos da Universidade do Porto e Minho dado que a Lei da Autonomia Universitária não o permite; esta lei prevê a paridade entre docentes e discentes nos órgãos decisórios de gestão. Esta lei é, no entanto, restritiva e impede que as universidades adotem novos modelos de governo, porventura mais vantajosos e eficientes.

Na Universidade Portucalense Infante D. Henrique os alunos têm representantes no Senado Universitário (dois alunos por cada departamento), no Conselho Directivo (um aluno) e no Conselho Pedagógico e Científico (1 aluno). Neste último, o aluno apenas poderá intervir na apreciação das questões de natureza pedagógica.

Na Universidade Católica Portuguesa um antigo aluno faz-se representar no Conselho Superior; o Presidente da Associação de Estudantes e um aluno de cada curso representam os estudantes no Conselho Académico dos Centros Regionais.

Constatamos que existe uma maior aceitação nas universidades públicas relativamente à participação dos estudantes do que nas universidades privadas. Estas apresentam um cariz mais regulador da participação dos estudantes nos órgãos de gestão.

Está em preparação a revisão da legislação do ensino superior. No que se refere aos modelos de governação, o Ministério da Ciência e do Ensino Superior menciona que as instituições de ensino, definidos os órgãos mínimos de governação, possam adoptar sistemas flexíveis diferenciados, de modo a tornar a administração mais eficiente e exigente.

Perante uma universidade que se encontra em profunda transformação, há uma maior necessidade de consolidação de uma universidade não só democratizada mas sobretudo 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, necessita 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.

- c) A participação e dinamismo em organizações, com o intuito de compreender o grau de integração, o sentido e o alcance da participação associativa e política dos estudantes.

Este estudo permitiu-nos, ainda, retirar algumas conclusões acerca da participação de que nos importa destacar as seguintes: um pouco à imagem do quadro mais vasto da sociedade, o meio universitário tem-se revelado com baixos índices de participação e activismo sociais e políticos dos estudantes.

Há, pois, que desenvolver a apetência participativa nestes, sem que se ignore que o envolvimento dos alunos poderá estar também intrinsecamente associado aos seus domínios de interesse, dada a heterogeneidade social, cultural e económica que a universidade portuguesa nos últimos 30 anos teve de assumir.

Sabemos que a herança cultural dos jovens tem uma grande influência sobre vários aspectos da vida, nomeadamente ao nível da escola, da família, do trabalho, das formas de participação e integração social e das práticas culturais.

O mesmo se pode dizer relativamente aos estudantes do ensino superior; a diversidade que se encontra no seu seio deve-se à conjugação do aumento da população estudantil e à abertura do ensino superior aos vários estratos sociais. A universidade tem sido objecto de uma crescente massificação, fazendo coexistir indivíduos com diferentes sistemas de posições e predisposições e com universos simbólicos distintos. Tem-se constatado, também, entre a juventude uma mudança qualitativa nas modalidades de participação política, das formas mais formalizadas e convencionais, para outras de carácter mais espontâneo e não-convencional.

O que se constata indiscutivelmente é uma substancial debilidade das identificações associativas, pois qualquer que seja o tipo de associativismo, as taxas de adesão assumem-se baixas (enquanto que a taxa média europeia de mobilização associativa corresponde a 72,8%, em Portugal esta cifra-se

apenas em 38,3%). Esta indiferença encontra algumas das suas raízes nas maiores preocupações dos jovens com as necessidades individuais, secundarizando, por conseguinte, as necessidades sociais.

A análise dos fenómenos de participação exige que se considere a participação efectivamente praticada em cada universidade e que não nos limitemos apenas à sua contextualização formal.

A universidade tem a oportunidade e, também, a responsabilidade, de estimular a participação na instituição, demonstrando que as mesmas funcionarão tanto melhor quanto maior for o seu contributo. Trata-se, na nossa perspectiva, de um processo demorado, complexo, exigente e que, sobretudo, deve ser sustentado.

A participação em associações juvenis é entendida como um factor influente na decisão de manter uma actividade associativa e cívica na vida adulta.

A pertença a associações não é, de forma alguma, a única dimensão da participação cívica passível de ser considerada. O envolvimento na vida em sociedade e na orientação das decisões políticas passa também pela participação eleitoral e por formas de acção extra-eleitorais; denota-se uma maior propensão dos jovens para formas de participação cívica não eleitorais menos institucionalizadas, ou mesmo não convencionais.

Desde a instauração do regime democrático que se consagrou o direito aos jovens, sobretudo os do Ensino Superior, de constituírem e gerirem uma Associação de Estudantes, donde obviamente decorre a possibilidade de se ser eleitor e eleito e de se conhecer activamente o significado de uma representação de natureza política.

De facto, a Associação de Estudantes, ainda que não seja a única forma de participação na universidade, é dos únicos espaços que é genuinamente gerido entre pares. As Associações são, portanto, espaços vitais para a política educativa, onde os estudantes participam, levando até ao Ministério da Educação os seus anseios, desejos e os seus contributos.

No espaço académico, à luz do que se passa no terreno da participação em sociedade, evidenciam-se processos dependentes de participação, na

medida em que uma grande parcela dos estudantes é simplesmente informada das decisões e não enceta estratégias de concertação com as associações académicas e aqueles que internamente mais se aproximam do círculo mais restrito de poder (político). Reconhece-se, por conseguinte, a fraca representatividade das Associações, a dificuldade que têm em aumentar o número de associados e a falta de comunicabilidade entre a Associação e os alunos em geral. Explicam o facto com o individualismo dos alunos, cada vez menos interessados em participar em reuniões ou outras actividades e até mesmo em se associar. Consideram, pois, existir uma crise no associativismo estudantil.

2. DO ENQUADRAMENTO EMPÍRICO DO NOSSO ESTUDO PRETENDEMOS DESTACAR ALGUNS ASPECTOS QUE NOS PARECEM ESSENCIAIS:

2.1. Reconhecer a opinião dos estudantes sobre a participação na sociedade civil

Verificamos uma grande aceitação de todas as assumpções enaltecidas do que a participação em sociedade significa. O acordo é bem maior quando em contraponto com o desacordo ou com a indiferença dos estudantes inquiridos. É, já de si, um elemento positivo, na medida em que há opiniões construídas num sentido afirmativo e não uma displicência ou apatia em relação aos conceitos.

No que concerne às representações estudantis sobre a política, embora concordando de uma forma genérica com as afirmações propostas, é manifesto um alheamento dos estudantes, não apenas naquilo que diz respeito à vontade deliberada de participação, mas sobretudo naquilo que respeita à procura de informação sobre este domínio.

Tendo em conta o impacto das variáveis sócio-demográficas sobre as opiniões acerca de democracia, participação e política, quisemos assinalar distinções internas entre a população inquirida.

É maior a destriça entre grupos na opinião sobre diferentes formas de entender a participação na sociedade civil, segundo o sexo, do que uma mais acentuada convergência de resultados.

Esta aderência maior das jovens às premissas apresentadas poderá conter em si a afeição por conceitos mais abstractos sobre o que é a participação na sociedade civil, ou pelo menos do que deveria ser, e não visualizada como uma conjugação de formas de participação e intervenção políticas, de potencial mais masculino ou mais agressivo, sendo disso exemplo os movimentos eleitorais dos agentes políticos normalmente de carácter bem mais masculino e conservador.

Existe, ainda, uma maior adesão em concordância do grupo das Ciências Sociais face a grande parte das afirmações, ainda que o grupo de Ciências Exactas tenha apresentado médias muito próximas na sua opinião face a estas mesmas afirmações.

Esta importância atribuída por um grupo que é maioritariamente feminino e que se integra na área das Ciências Sociais parte das representações sociais que este grupo tem do que é a participação na sociedade civil.

Os estudantes de escalões etários mais juvenis (nos 19 anos) assinalam, em maior número, uma abordagem, com níveis razoáveis de concordância, à participação como orientadora na busca dos ideais da democracia. Também dão resposta em maior número, em acordo com a afirmação à possibilidade de ser geradora de instabilidade e conflito, e que a força e a coacção poderão ser as suas 'armas'.

Estes jovens parecem assinalar, de uma forma mais facilitada, a estas questões de poder e conflito, mais do que os estudantes mais "velhos", na medida em que respondem em maior número às afirmações que se prendem ao poder. Acreditam, mais do que os estudantes de idades mais avançadas, que a participação deverá ser o suporte fundamental de qualquer projecto de renovação educativa que vise a formação integral de cidadãos, ainda que os valores atribuídos pelas faixas etárias mais avançadas esteja muito perto deste nível de concordância.

2.2. Conhecer que tipo de participação existe nas universidades em estudo

Com o objectivo de saber se existe uma participação efectiva dos estudantes na universidade questionamo-los sobre esta temática.

a) As respostas são bastante conclusivas: apenas 28% do total inquirido refere que considera a participação dos estudantes uma participação activa para 72% que a vêem como passiva.

Ao indagarmos sobre as áreas em que a participação indica ser mais activa distinguindo, por tal, diferentes áreas de participação, o resultado que mais se destaca é o da participação em actividades culturais, recreativas e desportivas (85,9%). Este resultado identifica-se com a ideia de que uma grande parte dos jovens procura actividades que se liguem a um meio diversivo de passar o tempo sem compromissos institucionais.

b) A forma de participação mais usual é feita através do convívio informal com os amigos, sendo que esta categoria detém 91,7% de casos. O convívio familiar, também este feito em bases informais, absorve a segunda maior concentração de opções, com 78,8% de casos. A prática que, de seguida, mais se relevou foi a ida ao cinema, com 75% de casos.

c) Para todas as actividades, o sexo feminino encontra-se mais presente, podendo esta tendência estar firmada no facto de que temos uma amostra caracterizadamente feminina (Mulheres = 70% / Homens = 30%)

2.3. Razões de falta de participação nas universidades em estudo

Verificamos que as causas apontadas pelos estudantes como condicionadoras da sua participação na universidade são a *“Falta de motivação”* (89,3%), *“Falta de empenho dos próprios órgãos de gestão”* (87,7%) e *“Falta de informação sobre os seus direitos”* (86,2%).

a) Compreendemos que a falha participativa parte de um desinteresse geral pelos conteúdos organizacionais e movimentos institucionais caracterizadores das várias formas de participação no âmbito universitário, sendo a universidade entendida como um mero local de trânsito, local de passagem, um meio para atingir um fim e não um fim em si mesmo e, conseqüentemente, inválido ou não totalmente merecedor de um investimento tanto pessoal como colectivo.

Muitos dos grupos de pertença, para estes jovens, encontram-se fora dos muros universitários, onde estes exercem as suas convivialidades. O que aqui está, realmente, em causa, é que os movimentos universitários formalizados, aqueles que incluem em si os movimentos políticos estudantis, não conseguem seduzir a população estudantil de uma forma sólida o suficiente para fazer alterar a perspectiva dos jovens acerca dos movimentos participativos mais institucionais.

b) A segunda premissa mais invocada pela população inquirida: “*Falta de empenho dos próprios órgãos de gestão*”, com 87,7% de consonância (é de lembrar, a este propósito, a falta de interesse, a nível nacional, dos estudantes pelas associações de estudantes ou porque consideram que «não fazem grande coisa» ou porque apenas servem para a diversão). Claro está que, se existe um assentimento por parte do contingente inquirido sobre uma falha na informação acerca dos vários câmbios de interesse em participar nos movimentos académicos, tendo em conta que se trata de uma população variadíssima, oriunda de diferentes classes sociais e, por tal, muitas vezes desprovida dos instrumentos sensoriais-cognitivos capacitadores de uma decifração de certas realidades potencializadoras de integração e participação, então caberá aos intervencionistas destes movimentos o papel de procurar dar informação e o dever de integrar os seus contemporâneos nestes mesmos movimentos.

c) Houve uma maior adesão por parte dos estudantes do sexo masculino à premissa “*Inexistência de um clima democrático*” (Média = 3.3) e por parte dos estudantes do sexo feminino à “*Falta de informação sobre os seus direitos*”

(Média = 3.7), “*Falta de motivação*” (Média = 3.8) e “*As dificuldades inerentes a todo o sistema educativo*” (Média = 3.4).

Quer esta leitura dos dados significar que as raparigas tendem a corresponder mais directamente com as problemáticas mais gerais, mais sentidas por todos, enquanto que os rapazes tendem a questionar, com uma outra consciência, questões que, pelos vistos, não são tão identificáveis com o universo feminino e com uma forma mais universal de entender as problemáticas relacionadas com a participação.

d) Perante a variável “área de conhecimento”, as afirmações que obtiveram uma maior atenção por parte do grupo das Ciências Sociais foram: “*Falta de conhecimento da estrutura do estabelecimento de ensino*” ($p = 0,031$) e “*Falta de empenho dos próprios Órgãos de Gestão*” ($p = 0,031$).

Os alunos da área de Ciências Exactas garantiram uma maior coerência e adesão face às premissas: “*Falta de informação sobre os seus direitos*” ($p = 0,049$); “*As dificuldades inerentes a todo o sistema educativo*” ($p = 0,044$) e “*A falta de tradição participativa*” ($p = 0,013$).

Verificamos que se dá uma maior adesão por parte do grupo de Ciências Sociais a premissas que se prendem a questões do foro mais organizacional e temáticas mais universais.

É do conhecimento comum que a população estudantil desta área é maioritariamente feminina e que esta atribui os maiores níveis de importância a questões tendencialmente mais abstractas face à problemática da participação. Não há, portanto, grandes despistes observados em virtude desta tendência maior que tem sido fielmente seguida pelo agregado de estudantes desta área, com uma formação académica bem mais próxima desta problemática.

Os alunos da área de Ciências Exactas garantiram uma maior coerência e adesão face às premissas já citadas.

e) A diferenciação por escalões etários indica-nos que os sujeitos inquiridos com idades compreendidas no escalão etário > 24 anos mostraram uma maior adesão a estas afirmações: “*Falta de informação sobre os seus direitos*” (Média = 4,0), “*Falta de empenho dos próprios Órgãos de Gestão*”

(Média = 3,8) e *“pouco interesse dos docentes pela participação dos alunos”* (Média = 3,8).

Esta maior adesão por parte dos alunos mais velhos poderá ter a sua base explicativa num melhor conhecimento da realidade universitária, dado a sua maior frequência no estabelecimento de ensino.

Por outro lado, foi anteriormente provado o quanto o menor interesse por estas questões tem sido amplamente manifestado por parte dos segmentos mais jovens de estudantes, exemplificativas da falta de investimento no espaço académico.

2.4. Importância da participação nos órgãos de gestão

Quando questionados directamente acerca da importância da participação e do envolvimento com os Órgãos de Gestão da Universidade, os estudantes inquiridos assumem posições inteiramente positivas, por um lado, contraditórias, por outro. Assim, uma grande maioria afirmou o quanto é importante a participação dos alunos nos Órgãos de Gestão, importância essa expressa em 95,3% do total de 1620 alunos inquiridos, sendo que um número reduzido (76 alunos) assinalou ser esta participação irrelevante (4,7%).

Porém, somente 48,7% destes estudantes sabe quem são os seus representantes nos Órgãos de Gestão, contra 51,3% que não o sabe. Outros factos percentuais são consonantes com esta posição, na medida em que 56,2% afirmou não ter participado na sua eleição e apenas 43,8% referiu que participou; 80,4%, uma outra grande maioria oposta à primeira, afirmou não tomar conhecimento suficiente dos assuntos que são discutidos nos Órgãos de Gestão. E uma outra minoria (19,6%) assentiu tomar conhecimento suficiente dos assuntos aí tratados. Por tal, mantém-se a discrepância entre o que poderia ser a participação socio-política no contexto académico e o que realmente é.

Embora as percentagens apresentadas demonstrem que os estudantes consideram importante a sua participação nos Órgãos de Gestão, a maioria não participa na sua eleição, nem se interessa por saber quem são os seus

representantes e, ainda, numa percentagem mais alargada, não tomam conhecimento dos assuntos tratados e que lhes dizem respeito.

2.5. Como se processa a participação dos alunos nos processos eleitorais para eleição dos seus representantes nos órgãos de governo das universidades

Verificamos que o abstencionismo – o desinteresse e alheamento dos processos eleitorais como uma falha na «virtude social» – é uma realidade nos estabelecimentos de ensino superior público e privado dado que as percentagens de abstenções são superiores a 50% em três instituições de ensino superior da amostra com maior número de alunos – Universidade do Porto, Universidade do Minho e Universidade Portucalense.

O problema do abstencionismo não se cinge exclusivamente a factores situacionais ou aos programas políticos que cada associação de estudantes apresenta, mas sim, deve-se a factores estruturantes e estruturadores que vão muito além do espaço físico dessas entidades.

Um ponto de partida é este mesmo: o da falta de participação cívica, e por isso mesmo política, nas universidades observadas. A universidade sempre espelhou os problemas da sociedade: a democratização do ensino superior incluiu-se nesta transformação, na procura de acompanhar o movimento global. Nunca Portugal tentou criar realmente a sua própria identidade neste processo. Sempre importou social, económica e culturalmente o que a outros pertencia de origem. Quer isto dizer que os moldes políticos globalizantes nem sempre foram bem sucedidos numa aplicação directa ao país.

2.6. Conhecer a opinião dos presidentes das associações académicas sobre a participação dos alunos na universidade

Finalmente e, através das diferentes opiniões recolhidas entre os Presidentes das Associações Académicas nas entrevistas, podemos retirar as seguintes considerações:

a) Constatamos que os alunos não participam; a norma é a de que a participação dos alunos na universidade é classificada de *média-baixa* ou baixa. Assim, estes dados qualitativos convergem, incontornavelmente, com os quantitativos do estudo, já que apenas uma pequena percentagem dos estudantes inquiridos manifestou participar, quer através do voto, quer através de outros movimentos participativos, intervencionistas ou não.

b) Um outro dado bem visível nas entrevistas é o de que a participação nos Órgãos de Gestão é classificada de *baixa*, ora pelo desinteresse amplamente demonstrado pelos alunos, ora pelo distanciamento provocado pelas direcções das universidades. Ademais, os dirigentes referem que é mesmo o caos da participação, o autismo participativo a desenvolver-se cada vez mais e o abandono total face aos subsistemas institucionais de que se compõem as universidades.

c) Quando indagamos os dirigentes acerca de que os Estatutos são propícios a uma participação efectiva, estes assinalam afirmativamente, sendo um contraponto, em parte um senão, para o estabelecimento de uma fluência comunicacional entre os representantes dos alunos e os dirigentes. O mesmo foi assentido pela nossa população inquirida (95,3%), quando afirmavam que todos deveriam estar representados, que todos deveriam participar, ainda que a sua participação efectiva se tenha mostrado aquém das possibilidades.

d) Para envolver os alunos na vida da instituição, as classes dirigentes consideraram importante a implementação de parcerias entre as associações de estudantes e as universidades, nomeadamente ao nível da acção social, cultural e desportiva, potenciando as actividades extracurriculares, como são bom exemplo as conferências e os workshops, conectando, de igual forma, a universidade com o meio, através de protocolos vários, e com o 'Social' em geral, na medida em que a intenção é a de se responsabilizarem socialmente.

e) Como situações concretas, em que a participação dos alunos na instituição de ensino é importante, referem a participação efectiva nos Órgãos

de Gestão, Associação de Estudantes, em Conferências, Reuniões Gerais de Alunos, Palestras.

Como conclusão final e com vista a melhorar a participação estudantil na universidade, propomos as seguintes estratégias:

1º - A nova Lei da Autonomia deve estabelecer uma certa flexibilidade, incentivando uma evolução do modelo actual das instituições e unidades orgânicas existentes e, acima de tudo, possibilitando inovadoras formas de governo das instituições existentes. Consideramos que se deve assegurar o princípio da colegiabilidade dos órgãos num quadro que coexista com responsabilidades individuais, o da participação ponderada dos diferentes corpos na sua gestão e o da eleição dos titulares dos cargos.

2º - Compete às Associações de Estudantes incentivar e promover iniciativas (culturais, sociais, desportivas e recreativas) que cativem os estudantes; acolher os estudantes recém-chegados à universidade, acompanhando-os na sua integração na vida social e académica; incutir o espírito de presença nos movimentos associativos, explicando o seu funcionamento, regras, direitos e deveres no seio da Universidade. Aproveitar as primeiras semanas de contacto académico para que os responsáveis de cargos directivos se apresentem, demonstrando que são pessoas capazes e representativas, elementos úteis no meio estudantil.

3º A promoção de formas de participação a partir do momento que se inicia a vida de estudante, integrado no sistema educativo, será um processo facilitador da participação na vida adulta mas com resultados mais visíveis a longo prazo.

Em síntese, consideramos ter conseguido dar respostas às questões colocadas inicialmente neste trabalho e demonstrar a importância da realização de estudos sobre o tema da participação, não somente a nível de postulados teóricos, como também a nível empírico.

E, para concluir, referir, ainda, que: num momento de crise da sociedade, quando o futuro não se revela com toda a clareza das suas perspectivas, é à universidade que cabe a última esperança. Espera-se que esta seja sinónimo de progresso e de vitalidade, que seja cativante e mobilizadora. É na universidade que os estudantes devem aprender a participar, a tomar decisões, a intervir. Se o não fizerem ou aprenderem, tão pouco se sentirão interessados para intervir na vida pública.

A educação política, a educação para a responsabilidade social, a aquisição de conhecimentos e atitudes essenciais à vida numa sociedade democrática faz-se, também, na instituição educativa.

Ser estudante universitário é ser membro de uma comunidade, que por excelência deve participar num processo de mudança no sentido de uma recriação permanente, sempre em busca de perfeição, perfeição essa que nunca é, cabalmente, atingida!

BIBLIOGRAFIA

- ABRAMO, Helena Wendel – *Grupos juvenis dos anos 80 em São Paulo: um estilo de actuação social*. Departamento de Sociologia: Universidade de São Paulo, 1992.
- AFONSO, Almerindo Janela – *A redefinição do papel do estado e as políticas educativas, elementos para pensar a transição* in *Sociologia, Problemas e Práticas*, n.º 37, 2001.
- AFONSO, Almerindo Janela – *Políticas Contemporâneas e Avaliação Educacional* in *Reformas da Educação Pública: Democratização, Modernização, Neoliberalismo*. Porto: Edições Afrontamento, 2002.
- ALBAGLI, Sarita; MACIEL, Maria L. – *Capital social e desenvolvimento local* in LASTRES, Helena M. M. et al - *Pequena empresa: cooperação e desenvolvimento local*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003.
- ALBARELLO, L. et al – *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva, 1997.
- ALMEIDA, Ana Nunes de, et al – *Caracterização do voluntariado em Portugal*. Lisboa: Comissão Nacional para o Ano Internacional do Voluntariado, 2002.
- ALMEIDA, João Ferreira de, et al – *Diversidade na Universidade: Um Inquérito aos Estudantes de Licenciatura*. Oeiras: Celta Editora, 2003.
- ALMEIDA, João Ferreira de, et al – *Jovens de Hoje e de Aqui*. Loures: Cadernos Estudos Sociais, Departamento Sócio-Cultural da Câmara Municipal de Loures, 1996.
- AMARAL, Alberto – *Formas de Governo no Ensino Superior*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, 2004.
- AMARAL, Alberto; ROSA, Maria João – *Portugal: da autonomia à interferência do Estado* in MORHY, Lauro (org.) – *Universidade no Mundo – Universidade em questão*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2004.
- AVRITZER, Leonardo (coord.) – *Sociedade civil e democratização*. Belo Horizonte: Del Rey, 1994.
- AZEVEDO, Joaquim – *Avenidas de Liberdade*. 3.ª ed. Porto: Edições Asa, 2001.

- BANHA, Rui, *et al* – *Dinâmicas Culturais e Desenvolvimento no Concelho de Loures*. in *Dinâmicas Culturais, Cidadania e Desenvolvimento Local*. Lisboa: A.P.S, 1994.
- BARON, S.; FIELD, J.; SCHULLER, T. (org.) – *Social Capital: Critical Perspectives*. Oxford: Oxford University Press. 2002.
- BARRETO, António – *A Situação Social em Portugal. Indicadores Sociais em Portugal e na União Europeia: 1960-1999*. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais in FERNANDES, A. Teixeira (coord.) – *Estudantes do Ensino Superior no Porto. Representações e práticas culturais*. Porto: Edições Afrontamento, 2001.
- BARROSO, João – *Para o Desenvolvimento de uma Cultura de Participação na Escola*. Cadernos de Organização e Gestão Curricular, n.º 1. Lisboa: IIE – ME., 1998 a
- BEBIANO, Rui; SILVA, Alexandra – *A reidentificação do feminino e a polémica sobre a “Carta a uma Jovem Portuguesa”* in *Revista de História das Ideias*, n.º 25, 2004.
- BENTO, Jorge – *Educação cívica, liberdade e humanidade* in *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, vol. 5, n. 3, Setembro-Dezembro, 2005.
- BOURDIEU, P. – *O Poder Simbólico*. Lisboa: Difel, 1989.
- BRITO, J. Brandão – *Do Marcelismo ao fim do Império*. Lisboa: Editorial Notícias, 1998.
- BRYMAN, A. – *Social Research Methods*, 2ª ed. Oxford: Oxford University Press. 2004.
- BRYMAN, A.; CRAMER, D. – *Análise de Dados em Ciências Sociais. Introdução às Técnicas Utilizando o SPSS para Windows*. Oeiras: Celta Editora, 2003.
- CABRAL, Manuel Villaverde – *Cidadania política e Equidade Social em Portugal*. Oeiras: Celta, 1997.
- CABRAL, Manuel Villaverde – *Efeitos de classe e efeitos societais: elites e operariado ante a cidadania política numa perspectiva comparada europeia* in VALA, Jorge; TORRES, Anália (org.) – *Contextos e atitudes sociais na Europa*. Lisboa: ICS, 2007.

- CABRAL, Manuel Villaverde – *O Exercício da Cidadania Política em Perspectiva Histórica (Portugal e Brasil)* in Revista Brasileira de Ciências Sociais, Vol. 18, n.º 51, Fev. 2003.
- CABRAL, Manuel Villaverde – *O Exercício da Cidadania Política em Portugal* in *Análise Social*, vol. 35, 2000.
- CABRAL, Manuel Villaverde; PAIS, Machado (coord.) – *Jovens portugueses de hoje*. Oeiras: Celta, 1998.
- CARNEIRO, Roberto – Prefácio in CONCEIÇÃO, Pedro, et al – *Novas ideias para a Universidade*. Lisboa: IST Press, 1998.
- CARVALHO, Rómulo de – *História do Ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1986.
- CIES-ISCTE, *Eurostudent 2005*.
- COELHO, Eduardo – *Da Problemática da Universidade. O seu sentido ecuménico e nacional*. Porto: Imprensa Portuguesa, 1961.
- COIMBRA, Joaquim in Conselho Nacional de Educação (org.) – *Seminário Educação e Associativismo – para além da escola....*Lisboa: Editorial do Ministério da Educação, 1999.
- CONCEIÇÃO, Pedro, et al – *Novas ideias para a Universidade*. Lisboa: IST Press, 1998.
- COSTA, J.A. – *Gestão Escolar, Participação, Autonomia e Projecto Educativo de Escola*. Lisboa: Texto Editora, 1991.
- COSTA, João Vasconcelos – *A Universidade no seu Labirinto*. Lisboa: Editorial Caminho. 2001.
- COSTA, Jorge Adelino – *Construção de projectos educativos nas escolas: traços de um percurso debilmente articulado* in Revista Portuguesa de Educação. Braga: Universidade do Minho, 2004.
- COSTA, Jorge Adelino – *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto: Edições ASA, 1996.
- COSTA; A. F; MAURITTI, R, et al – *Classes Sociais na Europa* in *Sociologia, Problemas e Práticas*, nº 34, 2000.

- CRESPO, Vítor – *Uma Universidade para os anos 2000 – O ensino superior numa perspectiva de futuro*. Mem Martins: Editorial Inquérito, 1993.
- CRUZ, Manuel Braga da – *Instituições Políticas e Processos Sociais*. Venda Nova: Bertrand Editora, 1995.
- CRUZ, Manuel Braga; CRUZEIRO, Maria Eduarda (coord.) – *O Desenvolvimento do Ensino Superior em Portugal. Situação e Problemas de Acesso*. Lisboa: Ministério da Educação, 1999.
- CRUZEIRO, Maria Eduarda – *Costumes Estudantis de Coimbra no século XIX: tradição e conservação institucional* in BEBIANO, Rui; SILVA, Alexandra – *A reidentificação do feminino e a polémica sobre a “Carta a uma Jovem Portuguesa”*. Revista de História das Ideias, n.º 25, 2004.
- D’ANGELO, Hamilton – *Introdução à Gestão Participativa*. São Paulo: Editora STS. 1994.
- DELICADO, Ana – *Associativismo, Voluntariado e Cidadania: os jovens em Portugal e na Europa*. Comunicação efectuada num colóquio internacional subordinado ao tema: *Movimento Estudantil: Dilemas e Perspectivas*. Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, 2006.
- DELORS, Jacques – *Educação: Um Tesouro a Descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. 7ª edição*. Porto: Edições ASA, 2001.
- DIAS, Pedro in Conselho Nacional de Educação (org.) – *Seminário Educação e Associativismo – para além da escola...*Lisboa: Editorial do Ministério da Educação, 1999.
- DOMINGUES, Álvaro – *(Sub)úrbios e (sub)urbanos. O mal-estar da periferia ou a mistificação dos conceitos?* in *III Congresso Português de Sociologia – Práticas e Processos de Mudança Social*. Lisboa: Celta Editora, 2000.
- DURKHEIM, E. - *De la division de travail social*. Paris : PUF, 1960.
- ELSTER, J.; SLAGSTAD, R. – *Constitutionalism and democracy*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.
- ELSTER, Jon. – *Consequences of constitutional choice: reflections on Tocqueville* in ELSTER, J.; SLAGSTAD, R. – *Constitutionalism and democracy*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

- ESTANQUE, Elísio – *Análise das classes e desigualdades sociais em Portugal: em defesa da perspectiva compreensiva*. CES – Centro de Estudos Sociais. Universidade de Coimbra: Oficina do CES, n.º 221, Fevereiro de 2005.
- ESTANQUE, Elísio; MENDES, J.M. – *Classes e Desigualdades Sociais em Portugal: um Estudo Comparativo*. Porto: Edições Afrontamento, 1998.
- ESTANQUE, Elísio; NUNES, João Arriscado – *A universidade perante a transformação social e as orientações dos estudantes: O caso da Universidade de Coimbra*. in *Universidade de Coimbra – desafios para o século XXI*. CES - Centro de Estudos Sociais. Universidade de Coimbra: Oficina do CES, n.º 169, Março de 2002.
- FARIA, Pedro Lynce de – *Um Ensino Superior de Qualidade – Avaliação, Revisão e Consolidação da Legislação do Ensino Superior*. Documento de Orientação. Lisboa: MCES, 2003.
- FERNANDES, A. Teixeira (coord.) – *Estudantes do Ensino Superior no Porto. Representações e práticas culturais*. Porto: Edições Afrontamento, 2001.
- FERREIRA, Pedro Moura – *A idade conta? Clivagens etárias nos valores e atitudes políticas e sociais dos europeus*. in VALA, Jorge; TORRES, Anália (org.) – *Contextos e atitudes sociais na Europa*. Lisboa: ICS, 2007.
- FLICK, Uwe – *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Monitor, 2005.
- FORTIN, Marie-Fabienne – *O processo de investigação: da concepção à realização*. Loures: Lusociência, 1999.
- FREIRE, A. M. C, et al – *As Eleições Legislativas em 2002: Inquérito Pós-Eleitoral ao Comportamento Eleitoral e Atitudes Políticas dos Portugueses*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2003.
- FREIRE, André – *Desempenho da Democracia e Reformas Políticas. O caso português em perspectiva comparada* in *Sociologia, Problemas e Práticas*, n.º 43. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2003.
- FREIRE, André – *Pós-materialismo e comportamentos políticos: o caso português em perspectiva comparativa* in VALA, Jorge; CABRAL, Manuel Villaverde; RAMOS, Alice (org.) – *Valores sociais: mudanças e contrastes em Portugal e na Europa*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2003.

- FREIRE, André (coord.); MATOS, Tiro (co-coord.), SOUSA, Vanessa Alcântara de – *Recrutamento Parlamentar: Os Deputados Portugueses da Constituinte à VIII Legislatura*. Lisboa: Ministério da Administração Interna, STAPE, 2001.
- GALLO, Sílvia – *A Educação Brasileira Contemporânea numa perspectiva Libertária*. in *Comunicações - Revista de Pós-Graduação em Educação da Unimep*, 1998.
- GENTO PALÁCIOS, Samuel – *La Participación como Estrategia de Intervención in Participación en la Gestión Educativa*. Santillana, 1994.
- GOEDEGEBUURE, Leo, et al in SEIXAS, Ana Maria – *Políticas Educativas e Ensino Superior em Portugal*. Coimbra: Quarteto Editora, 2003.
- GONÇALVES, Maria Eduarda – *Ciência, controvérsia, participação. Actas dos V Cursos Internacionais de Verão de Cascais*. Cascais: Câmara Municipal de Cascais, 1999.
- GOODMAN, Paul; WOLFF, Robert in GUTMANN, Amy – *La educación democrática: una teoría política de la educación*. Barcelona: Paidós, 1998.
- GRILO, Eduardo Marçal – *Desafios da Educação: Ideias para uma Política educativa no século XXI*. Lisboa: Oficina do Livro, 2002.
- GRILO, Eduardo Marçal – *O Sistema Educativo in REIS, António (coord.) – Portugal 20 Anos de Democracia*. Lisboa: Círculo de Leitores, 1994 a.
- GUERRA, Miguel Ángel Santos – *Os Desafios da Participação*. Porto: Porto Editora, 2002.
- GUTMANN, Amy – *La educación democrática: una teoría política de la educación*. Barcelona: Paidós, 1998
- HABERMAS, Jürgen – *O espaço público: 30 anos depois* in *Caderno de Filosofia das Ciências Humanas*. Belo Horizonte: VII, nº. 12, Abril, 1999.
- HAIR, J. F. Jr, et al. – *Multivariate Data Analysis with Readings*. 5th edition. New Jersey: Prentice-Hall, 1998.
- HERZ, Nicole – *Opposition to Female Suffrage in the United States* in BEBIANO, Rui; SILVA, Alexandra – *A reidentificação do feminino e a polémica sobre a “Carta a uma Jovem Portuguesa”*. *Revista de História das Ideias*, n.º 25, 2004.

- III CONGRESSO PORTUGUÊS DE SOCIOLOGIA – *Práticas e Processos de Mudança Social*. Lisboa: Celta Editora, 2000.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA – *Census 2001: resultados definitivos*. Lisboa: I.N.E., 2001.
- KENDALL, J.; KNAPP, M. – *A loose and baggy monster: boundaries, definitions and typologies* in SMITH, J.D., *et al.* – *An introduction to the voluntary sector*. Londres: Routledge, 1995.
- LANDSHEERE, Viviane – *Educação e Formação*. Porto: Edições ASA, 1994.
- LASTRES, Helena M. M.; *et al.* – *Pequena empresa: cooperação e desenvolvimento local*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003.
- LEÃO, Maria Teresa – *O Ensino Superior Politécnico em Portugal: Um Paradigma de Formação Alternativo*. Porto: Edições Afrontamento, 2007.
- LIMA, Licínio – *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar*. Braga: U. Minho, 1992.
- LIMA, Licínio – *Democratizar a Gestão é o Maior dos Desafios* in *Jornal da Fenprof*. Lisboa: Federação Nacional de Professores, n.º 184, Março, 2003.
- LOPES, Horácio – *A Lei da Autonomia Universitária* in CONCEIÇÃO, Pedro, *et al.* – *Novas ideias para a Universidade*. Lisboa: IST Press, 1998.
- LOPES, João Teixeira – *Tempos e Espaços da Animação Sócio-Cultural. O Desencontro entre a Cidade e a Escola* in *Dinâmicas Culturais, Cidadania e Desenvolvimento Local*. Associação Portuguesa de Sociologia, 1994.
- LOPES, João Teixeira – *Tristes escolas. Um Estudo sobre Práticas Culturais Estudantis no Espaço Escolar Urbano*. Porto: Edições Afrontamento, 1997.
- MAGALHÃES, António – *A Identidade do Ensino Superior: política, conhecimento e educação numa época de transição*. Braga: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004.
- MAGALHÃES, J. – *Constituição da República Portuguesa*. Lisboa: Editorial Notícias, 2001.

- MAROCO, J. – *Análise Estatística: Com utilização do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo, 2003.
- MEISTER, Albert – *Vers uns sociologie des associations*. Paris : Les éditions ouvrières, 1972.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – Estatísticas da Educação.
- MOLIN, Fábio dal – *Ganchos, Tachos e Biscates: os desenrascanços epistemológicos e metodológicos de uma jovem sociologia da juventude* in Sociologias. Porto Alegre: ano 8, nº 15 jan./jun. 2006.
- MÓNICA, M. F. – *Educação e Sociedade no Portugal de Salazar*. Porto: Editorial Presença, 1978.
- MORHY, Lauro (org.) – *Universidade no Mundo – Universidade em questão*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2004.
- MOSCOVICI, Serge; DOISE, Willem – *Discussões e Consenso: Uma Teoria Geral das Decisões Colectivas*. Lisboa: Livros Horizonte, 1991.
- NOVAES, R. – *Juventude e participação social: apontamentos sobre a reinvenção da política* in MOLIN, Fábio dal – *Ganchos, Tachos e Biscates: os desenrascanços epistemológicos e metodológicos de uma jovem sociologia da juventude*. Sociologias. Porto Alegre: ano 8, nº 15, jan./jun. 2006.
- NUNES, A. Sedas – *A população universitária portuguesa: uma análise preliminar* in *Análise Social*, n.º 22, 23, 24, 1968.
- NUNES, A. Sedas – *Antologia Sociológica*. Lisboa: Edição ICS, 2000.
- OCES – *Observatório da Ciência e do Ensino Superior. Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior*, dados de 2004/2005.
- PAIS, J. – *Ganchos, Tachos e Biscates. Jovens, Trabalho e Futuro*. Colecção Trajectórias. Porto: Ambar, 2001.
- PALHARES, A. José – *A problemática do Associativismo Estudantil na Sociologia da Educação: Um contributo para a formação (democrática) de professores* in *Revista Portuguesa de Educação* – Braga: Universidade do Minho, 1996.

- PEDROSA, Júlio; QUEIRÓ, João Filipe – *Governar a Universidade Portuguesa: Missão, Organização, Funcionamento e Autonomia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2005.
- PERUZZOTTI, Enrique – *Sociedade civil e constitucionalismo na Argentina* in AVRITZER, Leonardo (coord.) – *Sociedade civil e democratização*. Belo Horizonte: Del Rey, 1994.
- PESTANA, M. H; GAGEIRO, J. N. – *Análise de dados para as Ciências Sociais. A complementariedade do SPSS*. 3ª ed. Lisboa: Edições Sílabo, 2003.
- PICART, Toni Puig – *Animación Sociocultural: Cultura y Territorio*. Madrid: Editorial Popular, S.A, 1989.
- PIRES, Eurico Lemos – *Lei de Bases do Sistema Educativo*. 2.ª ed. Porto: Edições Asa, 1995.
- PORTES, A. – *Capital Social: origens e aplicações na sociologia contemporânea* in *Sociologia, Problemas e Práticas*, vol.33, 2000.
- PORTUGAL, Conselho Nacional de Educação (org.) – *Seminário Educação e Associativismo – para além da escola....*Lisboa: Editorial do Ministério da Educação, 1999.
- PORTUGAL. Conselho Nacional de Educação – *Formas de Governo no Ensino Superior*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação, 2004.
- PUREZA, J. M. – *O que os jovens (não) sabem sobre os direitos humanos* in *Revista Noesis*, n.º 56 Out/Dez. IIE: 2000.
- PUTNAM, Robert D. – *Comunidade e democracia: a experiência da Itália moderna*..3. ed., Rio de Janeiro: FGV, 2002.
- QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, Luc – *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva, 1992.
- REIS, António (coord.) – *Portugal 20 Anos de Democracia*. Lisboa: Círculo de Leitores, 1994 a.
- REIS, E. – *Estatística Multivariada Aplicada*. Lisboa: Edições Sílabo, 1997.
- RELATÓRIO MUNDIAL SOBRE A EDUCAÇÃO – *O Direito à Educação – Uma Educação para todos durante toda a Vida*. Porto: Edições ASA, 2000.

- ROSA, Manuel Carmelo – *Apontamentos para a evolução do conceito de Universidade em Portugal* in Colóquio, Educação e Sociedade. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1993.
- RUQUOY, D. – *Situação da Entrevista e estratégia do Entrevistador* in Albarello, L., et al – *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva, 1997.
- SANTOS, Boaventura de Sousa – *A Universidade no Século XXI: Para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade*. Calendário Oficial de Debates sobre a Reforma Universitária do Ministério da Educação do Brasil, 5 de Abril de 2004.
- SANTOS, Boaventura de Sousa – *O Estado e a Sociedade em Portugal (1974-1988)*. Porto: Edições Afrontamento, 1990.
- SANTOS, Boaventura de Sousa – *Pela Mão de Alice: O Social e o Político na Pós-Modernidade*. Porto: Edições Afrontamento, 1994.
- SANTOS, Maria de Lourdes Lima dos – *Deambulação pelos Novos Mundos da Arte e da Cultura* in *Análise Social* 125/126, vol. XXIX, Revista do Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, 1994.
- SAVATER, Fernando – *O valor de educar*. Lisboa : Editorial Presença, 1997.
- SECRETARIA DE ESTADO DA JUVENTUDE – *Juventude em Acção*. Porto: Gráfica Maiadouro, 2005.
- SEIXAS, Ana Maria – *Políticas Educativas e Ensino Superior em Portugal*. Coimbra: Quarteto Editora, 2003.
- SHARMA, S. – *Applied Multivariate Techniques*. New York: John Wiley & Sons, 1996.
- SILVA, Augusto Santos – *Cultura, das obrigações de Estado à Participação Civil* in *Sociologia, Problemas e Práticas*, n.º 23, Centro de Investigação e Estudos de Sociologia, Departamento de Sociologia, ISCTE, Março de 1997.
- SILVA, Manuel Coelho; ALMEIDA, Fernando Soto – *Colectânea de Legislação Universitária*. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda. 1984.
- SILVA, Manuela e TAMEN, M. Isabel – *Sistema de Ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. 1981.

- SIMÃO, José Veiga – *Democratização do ensino*. Discurso proferido na entrega da Medalha de Ouro da Cidade de Bragança ao Ministro Veiga Simão, em 17 de Março. Lisboa: Ministério da Educação Nacional, 1973.
- SIMÃO, José Veiga – *O direito à educação*. Discursos e Declarações mais importantes do Ministro da Educação Nacional no ano de 1971. Lisboa: Edições CIREP, 1971.
- SIMÃO, José Veiga – *Uma Decisão Histórica, Expansão do Ensino Superior*. Lisboa: Edições CIREP, 1972.
- SIMÃO, José Veiga; SANTOS, Sérgio Machado dos; COSTA, António de Almeida – *Ensino Superior: uma visão para a próxima década*. Lisboa: Gradiva, 2003.
- SIMÃO, José Veiga; SANTOS, Sérgio Machado dos; COSTA, António de Almeida – *Ambição para a Excelência. A oportunidade de Bolonha*. Lisboa: Gradiva, 2005.
- SIMÃO, Veiga – *Democratização do ensino*. Discurso proferido no I Congresso da Acção Popular em Tomar, em 4 de Maio. Lisboa: Ministério da Educação Nacional, 1973.
- SMITH, J.D., et al. – *An introduction to the voluntary sector*. Londres: Routledge, 1995.
- SOUSA, Marcelo Rebelo de, in SIMÃO, José Veiga; SANTOS, Sérgio Machado dos; COSTA, António de Almeida – *Ambição para a Excelência. A oportunidade de Bolonha*. Lisboa: Gradiva, 2005.
- SPSS - *SPSS Base 10.0 Applications Guide*. Chicago: SPSS Inc., 1999.
- STOER, Stephen R. – *Educação e Mudança Social em Portugal: 1970-1980, Uma Década de Transição*. Porto: Edições Afrontamento, 1986.
- TEODORO, António – *A Construção Política da Educação. Estado, Mudança Social e Políticas Educativas no Portugal Contemporâneo*. Porto: Edições Afrontamento, 2001.
- TEODORO, António – *Os Programas dos Governos Provisórios no Campo da Educação. De uma intenção de continuidade com a reforma Veiga Simão à elaboração de um programa para uma sociedade a caminho do socialismo* in *Educação, Sociedade e Culturas*, n.º 11. Porto: Edições Afrontamento, 1999.

- TEODORO, António – *Poder e Participação em Educação*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, Lda., 1997.
- TEODORO, António – *Política Educativa em Portugal*. Lisboa: Bertrand Editora, 1994.
- TRILLO, FELIPE (coord.) – *Atitudes e Valores no Ensino*. Lisboa: Instituto Piaget, 2000.
- UNESCO – *Declaração Mundial sobre o Ensino Superior para o Século XXI: Visão e Acção*. ed. 98. Paris: UNESCO, 1998.
- VALA, Jorge; CABRAL, Manuel Villaverde; RAMOS, Alice (org) – *Valores sociais: mudanças e contrastes em Portugal e na Europa*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2003.
- VALA, Jorge; TORRES, Anália (org.) – *Contextos e atitudes sociais na Europa*. Lisboa: ICS, 2007.
- VIEGAS, José Manuel Leite – *Implicações Democráticas das Associações Voluntárias. O caso português numa perspectiva comparativa europeia* in *Sociologia, Problemas e Práticas*, n.º 46, 2004.
- VOGT, P. – *Dictionary of Statistics and Methodology*. Sage publications, 1993.
- WANG, H., et al - *Interpretation of partial least-squares regression models with VARIMAX rotation*. *Computational Statistics & Data Analysis*, 2005.
- XESÚS JARES, R. – *A Participación nos Centros Escolares. Reflexións para sair dunha crise* in *Revista Galega de Educación*, n.º 21, 1994.

LEGISLAÇÃO CITADA

MINISTÉRIO DA INSTRUÇÃO PÚBLICA - *Decreto com força de Lei n.º 19/4 de 22 de Abril de 1911*. Lisboa: Diário do Governo n.º 93

MINISTÉRIO DA INSTRUÇÃO PÚBLICA - Decreto n.º 4554 de 9 de Julho de 1918. Lisboa: Diário do Governo n.º 152, I Série

MINISTÉRIO DA INSTRUÇÃO PÚBLICA - *Decreto-Lei n.º 6174 de 22 de Outubro de 1919*. Lisboa: Diário do Governo n.º 215, I Série, artigo 1.º

MINISTÉRIO DA INSTRUÇÃO PÚBLICA - *Decreto n.º 12426 de 2 de Outubro de 1926*. Lisboa: Diário do Governo n.º 220, I Série

MINISTÉRIO DA INSTRUÇÃO PÚBLICA - *Decreto n.º 16623 de 18 de Março de 1929*. Lisboa: Diário do Governo n.º 62.

MINISTÉRIO DA INSTRUÇÃO PÚBLICA - *Decreto n.º 18717 de 2 de Agosto de 1930*. Lisboa: Diário do Governo n.º 178, I Série

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO NACIONAL - *Decreto-Lei n.º 21160 de 11 de Maio de 1932*. Diário do Governo n.º 116, I Série

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO NACIONAL - *Decreto-Lei n.º 26611 de 19 de Maio de 1936*. Diário do Governo, I Série

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO NACIONAL - *Decreto-Lei n.º 38692 de 21 de Março de 1952*. Diário do Governo, n.º 65. I Série

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO NACIONAL - *Decreto-Lei n.º 402/73 de 11 de Agosto*. Diário do Governo n.º 188. I Série

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA - *Decreto-Lei n.º 806/74 de 31 de Dezembro*. Lisboa: Diário do Governo, n.º 303. I Série

CONSELHO DA REVOLUÇÃO - *Decreto-Lei n.º 363/75 de 11 de Julho*. Lisboa: Diário do Governo n.º 158. I Série

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA - *Decreto-Lei n.º 781-A/76 de 28 de Outubro*. Lisboa: Diário da República, n.º 253. I Série

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA - *Decreto-Lei n.º 427-B/77 de 14 de Outubro*. Lisboa: Diário da República, n.º 238. I Série

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA - *Decreto-Lei n.º 491/77 de 23 de Novembro*. Lisboa: Diário da República. I Série

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA - *Decreto-Lei n.º 61/78*. Lisboa: Diário da República. I Série

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – *Decreto-lei n.º 513-L1/79 de 27 de Dezembro*. Diário da República n.º 279. I Série

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – *Decreto-lei n.º 536/79 de 31 de Dezembro*. Diário da República n.º 300. I Série

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – *Decreto-lei n.º 121/85 de 22 de Abril*. Diário da República n.º 93. I Série

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – *Decreto-lei n.º 46/86 de 14 de Outubro*. Diário da República. I Série

ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA – *Lei n.º 108/88 de 24 de Setembro*. Lisboa: Diário da República n.º 222. I. Série.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – *Parecer n.º 9/2003*. Diário da República n.º 287. II Série

OUTRAS FONTES

ALVES, Rui – Reflexões sobre o documento “*Avaliação, revisão e consolidação da legislação do ensino superior*”. Lisboa: MCES, 2003 in http://216.239.59.104/search?q=cache:PWCjKO_qI3UJ:www.mctes.pt/index.php%3Fid_categoria%3D45%26id_item%3D740%26action%3D2+lei+da+autonomia+universitaria&hl=pt-PT&gl=pt&ct=clnk&cd=13

AMARAL, Alberto – Reflexões sobre o documento “*Avaliação, Revisão e Consolidação da Legislação do Ensino Superior*”. Lisboa: MCES, 2003 in http://216.239.59.104/search?q=cache:PWCjKO_qI3UJ:www.mctes.pt/index.php%3Fid_categoria%3D45%26id_item%3D740%26action%3D2+lei+da+autonomia+universitaria&hl=pt-PT&gl=pt &ct =clnk&cd=13

CIDM – *Igualdade de Género*. Portugal 2002, Cidm, Lx^a in <http://www.25abril.org/docs/congresso/democracia/00.07-Dulce%20Rebello.pdf>

CONDE, Paulo – *Agrupamentos Estudantis*. Jornal Diferencial nº 21, Junho de 1997 in <http://diferencial.ist.utl.pt/edicao/21/agrupamentos.htm>

CONSELHO DE REITORES DAS UNIVERSIDADES PORTUGUESAS – *Novo Enquadramento Legal do Ensino Superior: Carta de Princípios* in http://www.uma.pt/portal_/html/noticias/653/carta_principios.pdf

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – *Parecer do Conselho Nacional de Educação sobre a Proposta de Lei nº 79/IX* in <http://www.fenprof.pt/superior/?aba=37&cat=85&doc=272&mid=132>

COSTA, João Vasconcelos – *A Autonomia Universitária*. 3.08.2004 in <http://pwp.Netcabo.pt/jvcosta/artigos/autonomia/pdf>

COSTA, João Vasconcelos – *A escolha dos reitores e dos directores*. 12.04.2004 in <http://jvcosta.planetaclix.pt/artigos/executivos.html>

ESTANQUE, Elísio – *Porquê o défice de participação dos estudantes?* Publicado no Jornal A Cabra em 3 de Dezembro de 2002 in <http://www.ces.fe.uc.pt/opinião/ee/004.php>

ESTANQUE, Elísio; NUNES, João Arriscado – *A universidade perante a transformação social e as orientações dos estudantes: O caso da Universidade de Coimbra*. Centro de Estudos Sociais: Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra, 2003 in <http://66.102.9.104/search?q=cache:OUUZ3HT6zCcJ:www.ces.uc.pt/publicacoes/oficina/169/169.pdf+a+universidade+perante+a+transforma%C3%A7%C3%A3o+soci+al+e+as+orienta%C3%A7%C3%B5es+dos+estudantes:+o+caso+da+univ+ersidade+de+coimbra&hl=pt-PT&ct=clnk&cd=1&gl=pt>

- ESTATUTOS DA UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA in <http://64.233.183.104/search?q=cache:STsxCsNUFzoJwww.ucp.pt/site/custom/template/ucptplportalpag.Asp%3FsspageID%3D33%26lang%3D1+ESTATUTOS+DA+UNIVERSIDADE+cat%C3%B3lica&hl=pt-PT&ct=clnk&cd=1&gl=pt>
- ESTATUTOS DA UNIVERSIDADE DO MINHO in <http://64.233.183.104/search?q=cache:i-izkV47HhwJ:www.uminho.pt/Default.aspx%3Ftabid%3D4%26pageid%3D27%26lang%3Dpt-PT+ESTATUTOS+DA+UNIVERSIDADE+Minho&hl=pt-PT&ct=clnk&cd=1&gl=pt>
- ESTATUTOS DA UNIVERSIDADE DO PORTO in http://64.233.183.104/search?q=cache:2B-IE14JBpUJ:sigarra.up.pt/ffup/LEGISLACAO_GERAL.verlegislacao%3Fp_nr%3D38+ESTATUTOS+DA+UNIVERSIDADE+DO+PORTO&hl=pt-PT&ct=clnk&cd=1&gl=pt
- ESTATUTOS DA UNIVERSIDADE PORTUGALENSE INFANTE D. HENRIQUE in <http://aeportugalense.org/docs/Estatutos.UPT-DR.pdf>
- FERREIRA, Carlos M. – Reflexões sobre o documento “*Avaliação, Revisão e Consolidação da Legislação do Ensino Superior*”. MCES, 2003 in http://216.239.59.104/search?q=cache:PWCjKO_ql3UJ:www.mctes.pt/index.php%3Fid_categoria%3D45%26id_item%3D740%26action%3D2+ei+da+autonomia+universitaria&hl=pt-PT&gl=pt&ct=clnk&cd=13
- FERREIRA, Pedro; SILVA, Pedro – Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa in *Secretaria do Estado da Juventude e do Desporto*: http://64.233.183.104/search?q=cache:ucrMqhVWU7YJ:www.sejd.gov.pt/index.html%3Fpg%3Dmedia%26id%3D1233+dia+nacional+do+associativismo+juvenil&hl=pt-BR&ct=clnk&cd=2&lr=lang_pt
- FERREIRA, Virgínia – As Mulheres em Portugal: Situação e paradoxos. in <http://www.lxxl.pt/babel/biblioteca/mulheres1.html>
- FONSECA, Luís Adão – Reflexões sobre o documento “*Avaliação, Revisão e Consolidação da Legislação do Ensino Superior*”. Lisboa: MCES, 2003, in http://216.239.59.104/search?q=cache:PWCjKO_ql3UJ:www.mctes.pt/index.php%3Fid_categoria%3D45%26id_item%3D740%26action%3D2+lei+da+autonomia+universitaria&hl=pt-PT&gl=pt&ct=clnk&cd=13
- Linhas programáticas do XVII Governo Constitucional* in http://www.mctes.pt/?id_categoria=3
- NORRIS, P. – *The evolution of election campaigns: Eroding political engagement?* Conference on Political Communications in the 21 Century, 2004 in <http://www.Pippanorris.com>
- PATULEIA, Artur – *A falta de abertura de Portugal à participação estrangeira tem de ser invertida*. Urbi et orbi: jornal on line da ubi, Covilhã. Edição nº272/19 a 25 de Abril de 2005 in http://www.urbi.ubi.pt/050419/edicao/272entr_artur_patuleia.htm

- PIMPÃO, Adriano Lopes Gomes – *CRUP propõe nova Lei de Autonomia Universitária*. 30.03.2003 in http://www.meioclique.com/CRUP/Notas_Imprensa/Nova%20Lei%20Autonomia.doc
- ROSINHA, António J. Plama – *Jornal dos Estudantes de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa*. N.º 9, Novembro de 2003 in www.fpce.ul.pt/doc/jornal9.pdf
- SCHELSKY, HELMUT IN STREIT, Ludwig, Bibos (Universitat Bielefeld) – *Ensino Superior Hoje: Um Mal Entendido de Mil Milhões de Euros*. Gazeta de Física, Departamento de Matemática e Engenharias, Campus Universitário da Penteada, Universidade da Madeira, Funchal in <http://nautilus.fis.uc.pt/gazeta/revistas>
- SEMINÁRIO subordinado ao tema “*Participação Estudantil no Governo do Ensino Superior*” realizado no âmbito do Processo de Bolonha pela Comunidade Europeia em Oslo, Noruega de 12 a 14 de Junho de 2003 in http://republico.estv.ipv.pt/~mac/faire/tópicos/01_bolonha/09_participacao_estudantil/traducao_oslo_participacao_estudantil.pdf.
- SERRA, João Cunha – *Autonomia, Missão e Participação*. Colóquio organizado pela FENPROF e pelo grupo CRISES. Lisboa: 11 de Novembro de 2006 in <http://www.fenprof.pt/superior/?aba=37&cat=85&doc=233&mid=132>
- SILVA, António – Associação Académica da Universidade de Coimbra. *Diferencial: Jornal dos Estudantes do Instituto Superior Técnico*, nº 21 – Junho de 1997 in http://209.85.135.104/search?q=cache:yQvk8XE4SlgJ:diferencial.ist.utl.pt/edicao/21/Coimbra.htm+educa%C3%A7%C3%A3o+e+associativismo&hl=pt.PT&ct=clnk&cd=40&gl=pt&lr=lang_pt
- UNIVERSIDADE DE AVEIRO, Associação de Estudantes – *Avaliação, Revisão e Consolidação da Legislação do Ensino Superior*. Lisboa: MCES, 2003 in http://www.esac.pt/bolonha/doc_nac/cbs/204/204_8.pdf
- UNIVERSIDADE DE LISBOA, Associação Académica – *Avaliação, Revisão e Consolidação da Legislação do Ensino Superior*. Lisboa: MCES, 2003 in http://www.esac.pt/bolonha/doc_nac/cbs/204/204_8.pdf
- UNIVERSIDADE DO PORTO, Associação Académica da Faculdade de Ciências – Reflexões sobre o documento “*Avaliação, Revisão e Consolidação da Legislação do Ensino Superior*”. Lisboa: MCES, 2003 in http://216.239.59.104/search?q=cache:PWCjKO_qI3UJ:www.mctes.pt/index.php%3Fidcategoria%3D45%26id_item%3D740%26action%3D2+lei+da+autonomia+universitaria&hl=pt.PT&gl=pt&ct=clnk & cd =13
- UNIVERSIDADE DO PORTO, Associação Académica da Faculdade de Ciências – Reflexões sobre o documento “*Avaliação, Revisão e Consolidação da Legislação do Ensino Superior*”. Lisboa: MCES, 2003 in http://www.esac.pt/bolonha/doc_nac/cbs/204/204_8.pdf
- UNIVERSIDADE DO PORTO, Associação de Estudantes – *Reflexões sobre o documento “Avaliação, Revisão e Consolidação da Legislação do Ensino Superior”* Lisboa: MCES, 2003 in http://www.esac.pt/bolonha/doc_nac/cbs/204/204_8.pdf

UNIVERSIDADE DO PORTO, Associação de Estudantes – *Reflexões sobre o documento “Avaliação, Revisão e Consolidação da Legislação do Ensino Superior”*. Lisboa: MCES, 2003 in http://216.239.59.104/search?q=cach e:PWCjKOqI3UJ:www.mctes.pt/indexphp%3Fidcategoria%3D45%26id_ite m%3D740%26action%3D2+lei+da+autonomia+universitaria&hl=pt-PT&gl=pt&ct=clnk&cd=13

UNIVERSIDADE DO PORTO, Associação de Estudantes do Instituto de Ciências Biomédicas de Abel Salazar – *Avaliação, Revisão e Consolidação da Legislação do Ensino Superior* in http://www.esac.pt/bolonha/doc_nac/cbs/204/204_8.pdf

URBANO, José Dias – *O Desgoverno das Universidades*. Jornal “Público” 22 de Novembro de 2002 in <http://www.fcsh.unl.pt/docentes/cceia/enssup.htm>

ANEXOS
