

O orçamento participativo das escolas: Um espaço de construção da democracia?

Participatory budgeting in schools: A space for building democracy?

Le budget participatif dans les écoles: Un espace pour construire la démocratie?

Pedro Abrantes*

Centro de Estudos Globais, Universidade Aberta; Centro de Investigação e Estudos de Sociologia, ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa, Portugal.

Resumo

O presente artigo enquadra e discute, num primeiro momento, o Orçamento Participativo das Escolas, um programa público levado a cabo em Portugal desde 2017, à luz dos estudos que têm vindo a acompanhar a aplicação desta metodologia, a nível internacional, assim como de investigação educacional de fundo sobre a relação entre Escola Pública e Democracia. Num segundo momento, o artigo apresenta alguns dos resultados da 5.ª edição desta iniciativa (2021), constatando-se que, mesmo num período de pandemia, o programa envolveu centenas de escolas, nas quais os/as estudantes elaboraram propostas de melhoria e participaram nas votações. Observa-se um maior impacto nas regiões Norte e Centro, bem como no 3.º ciclo do ensino básico. Analisam-se as propostas dos/as estudantes, constatando-se um predomínio das orientadas para o bem-estar e as sociabilidades, mas com uma expressão relevante das que visam um reforço das atividades físicas e desportivas, o apetrechamento digital, a sustentabilidade ambiental ou a inovação educativa. Argumenta-se que este programa, desde que enquadrado no projeto educativo e práticas pedagógicas, tem potencial para promover a vida democrática, mas a sua concretização desarticulada e distorcida pode conduzir a um engodo democrático e a um aumento das desigualdades. Conclui-se com pistas para a investigação e intervenção.

Palavras-chave: participação, jovens, gestão escolar, políticas, comunidade

Abstract

In the first section, this article frames and discusses the School Participatory Budget, a public programme carried out in Portugal since 2017, in the scope of international studies on developing this methodology and educational research on the relationship between Public School and Democracy. Secondly, some results of the 5th edition of this initiative (2021) are pointed out, underlying that, even in a pandemic period, the programme involved hundreds of schools, in which students prepared proposals for its improvement and participated in polls. A greater impact was observed in the North and Center regions and lower secondary education. The students' proposals are analysed, revealing a predominance of those aimed at well-being and sociability but with a

* **Correspondência:** Universidade Aberta, Departamento de Ciências Sociais e de Gestão, R. da Escola Politécnica, 141, 1250-100 Lisboa, Portugal.
E-mail: pedro.abrantes@uab.pt

relevant expression of those aimed at reinforcing physical and sports activities, digital resources, environmental sustainability and pedagogical innovation. The main argument is that such a programme, as long as properly framed in the school's educational project and pedagogical practices, has the potential to promote democratic life. Still, a disjointed and/or distorted implementation can lead to democratic deception and increased inequalities. Finally, some issues for future research and intervention are sketched.

Keywords: participation, youth, school management, policies, community

Résumé, Tipo de Letra: Blacker Display Bold 10 pt:

Cet article encadre et discute, dans un premier temps, le budget participatif des écoles, un programme public réalisé au Portugal depuis 2017, à la lumière des études qui ont accompagné l'application de cette méthodologie, au niveau international, ainsi que la recherche fondamentale en éducation sur la relation entre École Publique et la Démocratie. Deuxièmement, l'article présente certains résultats de la 5e édition de cette initiative (2021), notant que, même en période de pandémie, le programme a impliqué des centaines d'écoles, dans lesquelles les élèves ont préparé des propositions d'amélioration et participé à des sondages. Un impact plus important est observé dans les régions du Nord et du Centre, ainsi qu'au cycle terminal de l'enseignement basic. Les propositions des étudiants sont analysées, révélant une prédominance de celles visant le bien-être et la sociabilité, mais avec une expression pertinente de celles visant à renforcer les activités physiques et sportives, l'équipement numérique, la durabilité environnementale ou l'innovation pédagogique. On soutient que ce programme, tant qu'il est encadré dans le projet éducatif et les pratiques pédagogiques, a le potentiel de promouvoir la vie démocratique, mais sa mise en œuvre décousue et déformée peut conduire à une tromperie démocratique et à une augmentation des inégalités. Il se termine par des indices d'investigation et d'intervention.

Mots-clés: participation, jeunesse, gestion scolaire, politiques, communauté

Introdução

A notável expansão dos sistemas educativos, durante o último século, esteve intimamente associada aos valores da liberdade individual e da justiça social. Em regimes ditatoriais, as escolas e as universidades públicas têm constituído instrumentos de controlo ideológico e social, mas também sedes de movimentos de resistência e emancipação. As democracias têm assumido as instituições educativas enquanto alicerces fundamentais do estado de direito, assim como do desenvolvimento, igualdade de oportunidades e cidadania.

Portugal é um caso paradigmático: após várias décadas governado por um regime autoritário, com uma visão particularmente conservadora e segregadora da educação (Barroso, 1995), a Constituição de 1976, inspirada em valores humanistas e progressistas, consagrou a “liberdade de aprender e ensinar” (Assembleia Constituinte, 1976, art. 43.º), bem como a responsabilidade do Estado na garantia do “acesso universal à educação” e da “promoção da democratização educativa”, enquanto contributo efetivo para a “superação das desigualdades” e para a “participação democrática na vida coletiva” (art. 73.º).

Estes princípios têm-se prestado, contudo, a interpretações diversas. Nas últimas décadas,

as políticas neoliberais têm imposto uma conceção minimalista, focada na cobertura universal do ensino básico e secundário, bem como numa igualdade formal no acesso aos demais serviços educativos, o que se tem revelado insuficiente para promover a igualdade de oportunidades e a cidadania democrática. Enquanto os sistemas educativos continuam a expandir-se, as desigualdades sociais e económicas apresentam uma tendência de crescimento, apenas mitigada por políticas redistributivas, nos países em que o estado-providência tem essa capacidade (Gross & Hadjar, 2016; Hannum & Buchmann, 2003; Piketty, 2022). Por seu lado, o movimento global de democratização da segunda metade do século XX foi substituído por um padrão mais complexo de avanços e recuos, em diferentes partes do mundo, com a apatia e a desconfiança a alcançarem níveis alarmantes em muitas das democracias mais consolidadas (Sørensen, 2018).

Neste quadro, não deixam de existir contextos com dinâmicas políticas e educativas distintas, desde aquelas que procuram alargar as oportunidades de aprendizagem e de valorização social das/os cidadãs/os mais vulneráveis até àquelas que, na linha de Dewey (1923), buscam criar comunidades educativas que sejam democráticas nos seus modos quotidianos de organização. Cabe às ciências da educação também acompanhar estes esforços, procurando compreender se (e como) estes movimentos podem transformar a Escola Pública, contribuindo para a justiça social.

O presente artigo situa-se nesta linha ao analisar o Orçamento Participativo das Escolas, um programa desenvolvido em Portugal desde 2017 e que visou estimular a participação democrática dos/as estudantes do 3.º ciclo do ensino básico e do ensino secundário no planeamento e gestão das suas escolas. Na primeira parte do artigo, discutem-se os objetivos desta iniciativa e o modo como a mesma foi operacionalizada. Na segunda parte, exploram-se alguns dos seus impactos nas escolas, a partir de uma base de dados com os projetos que foram apresentados pelos/as estudantes na 5.ª edição do programa, levada a cabo durante o ano de 2021. No final, reflete-se sobre os riscos deste programa e as condições para que possa constituir um espaço revitalizador da democracia, incluindo pistas para aprofundar a investigação e a intervenção nesta área.

Objetivos, fundamentos e regulamento do programa

Em 2017, Portugal foi pioneiro no lançamento de um programa nacional que promove, anualmente, a participação democrática dos/as estudantes na distribuição de uma pequena parcela do orçamento da sua escola. O regulamento do programa é apenas focado na sua operacionalização, mas, na secção de perguntas e respostas do *site* do programa, são enunciados os seguintes objetivos:

Estimular a participação democrática dos estudantes, valorizando as suas opiniões, e a sua capacidade argumentativa, reflexiva e de mobilização coletiva, assim como o seu conhecimento prático de alguns mecanismos básicos da vida democrática. É também intenção do OPEscolas combater o défice de confiança e o afastamento dos cidadãos, sobretudo os mais jovens, relativamente às instituições democráticas. Com o OPEscolas pretende-se, também, reforçar a gestão democrática das escolas, estimulando a participação dos estudantes. (Orçamento Participativo das Escolas, s.d., #5)

Esta medida surge, então, na confluência de dois movimentos: por um lado, a conceção da Escola Pública enquanto espaço democrático, capaz de disseminar práticas e valores de cidadania; por outro, a expansão internacional recente dos orçamentos participativos como forma de revitalização da democracia, sobretudo a nível local, a partir da experiência de Porto Alegre e apropriada, em variantes diversas e com resultados também bastante variáveis, em cada vez mais administrações e organismos públicos, incluindo escolas.

No primeiro caso, podemos destacar a relevância que os trabalhos de pedagogos como John Dewey (e.g., 1923) ou Paulo Freire (e.g., 1979/2014), entre muitos outros, têm tido nos projetos educativos das últimas décadas, ainda que devamos estar atentos aos modos díspares (e, frequentemente, distorcidos) com que os mesmos são interpretados e apropriados (e.g., Stoer & Dale, 1999; van der Ploeg, 2016). Em todo o caso, vale a pena convocar os estudos que têm incidido sobre “escolas democráticas”, entendidas como comunidades educativas (professores/as, pessoal não docente, alunos/as, pais/mães, outros elementos do meio) que se assumem como protagonistas da construção e regulação da vida escolar, adotando para isso mecanismos quotidianos de participação democrática. Pela sua longevidade, consistência e enquadramento social, vale a pena revisitar, em Portugal, o caso da Escola da Ponte (Canário et al., 2004), assim como outras experiências em diferentes latitudes e longitudes (Apple & Beane, 2007; Feito, 2009; García-Carpintero & Schugurensky, 2017; Leite Méndez et al., 2012).

Por seu lado, uma versão mais mitigada dos princípios educativos comprometidos com a cidadania e a democracia – habitualmente sob a designação de *educação para a cidadania* – tem sido adotada nas políticas públicas em diversos países da Europa, incluindo Portugal. Apesar de estes programas estarem longe das propostas supramencionadas, incidindo frequentemente apenas sobre alguns conteúdos curriculares, com escassos recursos e numa aplicação restrita a tempos-espacos da escola bem delimitados, ainda assim, têm enfrentado fortes resistências, sobretudo, da parte dos movimentos mais conservadores e populistas, acabando estas políticas por ser, muitas vezes, moderadas, suspensas ou truncadas, sem prejuízo de poderem viabilizar algumas experiências locais inovadoras (Azevedo & Menezes, 2009; Print, 2007; Ribeiro et al., 2014; Sundström & Fernández, 2013; C. Torres, 2017; Venegas,

2022).

A este propósito, é importante destacar a agenda europeia, a qual procura promover reformas que promovam a educação para a cidadania nos sistemas educativos de todos os estados-membros, com especial ênfase para a promoção da democracia, da identidade europeia e do empreendedorismo.¹ No caso português, esta agenda concretizou-se no lançamento da Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC), aprovada no âmbito da reforma curricular de 2018 (Decreto-Lei n.º 55/2018), a qual introduziu o tema *Instituições e Participação Democrática* entre um dos 18 temas a serem trabalhados ao longo da escolaridade obrigatória, ainda que não o tenha incluído entre os seis temas prioritários (a serem abordados em todos os ciclos de ensino).

Um segundo filão analítico para explorar este programa é aquele que teve origem em Porto Alegre, na última década do século XX, com a institucionalização do orçamento participativo (Santos, 2002), tendo-se gradualmente alargado a milhares de cidades em todo o mundo, bem como a outras instituições públicas, com procedimentos e impactos variáveis (Buele Nugra & Vidueira Mera, 2018; Mattei et al., 2022). Este fenómeno surge num período de crise de legitimação da democracia representativa e quebra de confiança nas instituições políticas, procurando-se mobilizar as/os cidadãs/os em torno de questões concretas que as/os afetam, através da participação direta nas decisões sobre o modo como se distribui uma (geralmente, pequena) parte dos recursos públicos.

Embora o processo tenha emergido na administração local, não tardou a que se reconhecesse o potencial dos orçamentos participativos na aprendizagem da democracia (Schugurensky, 2004). Em escolas de diferentes países surgiram então projetos que procuraram adotar esta metodologia para promover o envolvimento democrático dos/as estudantes na gestão das suas escolas e imprimir um sentido mais prático, significativo e mobilizador à *educação para a cidadania* (Garcia-Carpintero & Schugurensky, 2017; Gibbs et al., 2021). Tem-se procurado, desta forma, superar o papel tradicionalmente passivo que o sistema educativo atribui aos/às estudantes, promovendo uma participação (legítima) em decisões da sua escola. Pelo forte compromisso político e o apoio técnico consistente à implementação em todas as escolas secundárias públicas, no sentido de promover as competências e valores democráticos dos/as jovens, o programa lançado na região de Poitou-Charentes, em França (Sintomer et al., 2013), funcionou como referência para a iniciativa levada a cabo em Portugal.

Um estudo de caso recente, levado a cabo num distrito escolar dos Estados Unidos no âmbito de uma tese de doutoramento, mostrou que a adesão no dia das eleições tende a ser massiva, mas o envolvimento dos/as estudantes na elaboração e discussão das propostas é

¹ Uma síntese recente, incluindo um balanço dos avanços produzidos e dos obstáculos, pode ler-se em Devesa, 2022.

mais restrito, sendo que muitos/as o consideram “difícil” ou “aborrecido” (Brown, 2018). O autor salienta a importância de existirem comitês de estudantes que estimulem e estruturem a participação dos/as seus/suas colegas, assim como professores/as e diretores/as que os/as guiem e inspirem, resistindo à tentação de dominar o processo.

Portugal foi um dos países em que orçamento participativo teve uma expansão mais rápida, numa primeira fase, muito focado no nível municipal e, posteriormente, sendo alargado a outros níveis da administração, como é o caso do Orçamento Participativo de Portugal e do Orçamento Participativo Jovem. Convém, contudo, ter presente uma *nuance* importante: no caso português, estas iniciativas adotaram, geralmente, um carácter consultivo ou de gestão de uma linha de financiamento específica, cujas dotações têm sido bastante limitadas e os prazos de execução alargados (Dias & Allegretti, 2009; Falanga, 2020). A combinação destes elementos tem conduzido a níveis de participação reduzidos, a captação por interesses particulares e a dificuldades (legais, administrativas, políticas e financeiras) na operacionalização dos projetos vencedores, o que pode, no limite, derivar num “engodo democrático”, alimentando discursos populistas e não permitindo a concretização de um princípio de governação democrática (Santos, 2009).

Neste contexto, o orçamento participativo das escolas surge, em 2017, pela mão de um governo socialista com o apoio parlamentar dos partidos de esquerda. Ante o adiamento sucessivo da prometida avaliação e revisão do modelo de gestão das escolas, bem como dificuldades no lançamento da ENEC e um sistema de distribuição dos recursos pelas escolas pouco transparente (Liebowitz et al., 2018), este programa, a par de uma outra iniciativa designada *A Voz dos Alunos*, emergiu como bandeira de um governo comprometido com a promoção da democracia nas escolas. Uma campanha mediática massiva orientada para os/as jovens e o lançamento da iniciativa, em várias escolas, com a presença de governantes, contribuiu para a sua rápida generalização.

O regulamento permite a qualquer escola pública, anualmente, solicitar à administração central uma verba extraordinária (um euro por aluno/a, 500 euros no mínimo) para a implementação de projetos propostos e escolhidos pelos/as estudantes, através de uma eleição livre, no Dia do Estudante (21 de março), organizada por uma comissão de estudantes nomeada para o efeito. O regulamento prevê igualmente que as propostas, para se apresentarem a votação, devem ser previamente endossadas por, pelo menos, 5% dos/as estudantes da escola e aprovadas pela direção do respetivo agrupamento de escolas. Desta forma, procurou evitar-se o surgimento de propostas vagas, com interesses muito particulares e/ou cuja execução se afigure inviável. A necessidade de a verba ser utilizada até ao final do ano civil visou, igualmente, evitar atrasos na execução dos projetos.

Uma exploração de resultados

Sendo um programa recente, os estudos são ainda escassos. Uma análise, a partir dos dados de monitorização da Direção-Geral de Estabelecimentos Escolares (DGEstE), da Inspeção-Geral de Educação e Ciência (IGEC) e do Instituto de Gestão Financeira da Educação (IGeFE), durante a 1.ª edição do programa (2017), indicou que 1046 escolas o implementaram (93% da rede pública com oferta de 3.º ciclo do ensino básico e/ou de ensino secundário), 4371 propostas foram desenvolvidas em todo o país e 221.063 estudantes participaram nas votações (46% do universo). Um terço das propostas foram melhoradas na fase de negociação entre os/as alunos e os/as dirigentes da escola (prévia à votação), enquanto um quinto foram excluídas pelas direções por serem consideradas inviáveis ou redundantes. Em novembro de 2017, 95% dos fundos disponíveis já tinham sido alocados a projetos vencedores e cerca de 80% dos/as diretores consideraram que o orçamento participativo das escolas tinha contribuído para a consciência e a formação cívica dos/as seus/suas estudantes (Abrantes et al., 2018).

Outros estudos confirmam, em rasgos gerais, este balanço. Uma primeira abordagem, desenvolvida na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, através de uma análise dos *sites* institucionais e dos resultados de um questionário a diretores/as de agrupamentos de escolas na região Norte concluiu que 60% dos/as diretores/as considerava este programa uma contribuição efetiva para a educação para a cidadania, permitindo o envolvimento dos/as alunos/as na vida democrática, ainda que 6% tenha alertado para o facto de o interesse dos/as estudantes ter sido reduzido (Moraes et al., 2017). Este estudo chamou também a atenção para que, pelo menos durante a 1.ª edição do programa, a maioria dos agrupamentos de escolas não disseminou a informação sobre o programa no seu *site* institucional. Alguns meses após as votações, 55% dos agrupamentos de escolas estavam já a implementar as medidas vencedoras, a maioria dos quais utilizando apenas as verbas atribuídas pelo programa, enquanto os restantes procuraram combiná-las com outras fontes de financiamento ou com os seus próprios recursos internos.

Um estudo de caso levado a cabo num agrupamento da região Norte (Cunha, 2018) concluiu que o orçamento participativo pode ser um meio de inclusão e envolvimento dos/as alunos/as na comunidade, contribuindo para a sua consciência cívica, mesmo quando as propostas não são concretizáveis no curto prazo. Segundo as entrevistas a professores, alguns/mas estudantes destacaram-se por uma participação entusiástica desde o início do projeto, enquanto a maioria foi gradualmente tomando parte no processo, nas fases de discussão e de votação. Por seu lado, os/as estudantes entrevistados/as destacaram a oportunidade para adquirir competências no desenvolvimento de projetos e discutir as suas próprias ideias para a escola, embora alguns/mas tivessem lamentado o tempo que demora a

operacionalização e que, no caso dos/as finalistas, faz com que os/as mesmos/as já não usufruam das melhorias que propuseram.

Num estudo mais recente para a UNESCO, incluindo um questionário e um conjunto de entrevistas em várias escolas, Peixoto e Martins (2022) concluíram também que a iniciativa tem reunido altos níveis de aceitação e envolvimento, com a grande maioria dos/as estudantes, professores/as, dirigentes e encarregados/as de educação a considerar que os objetivos foram alcançados, a confiança na gestão escolar aumentou e não se registaram conflitos ou efeitos negativos relevantes. É interessante, nesta análise, que os/as estudantes são o grupo com uma apreciação mais positiva, enquanto os/as encarregados de educação são aqueles/as em que as críticas adquirem maior expressão.

A partir da sua 3.ª edição (2019), foi criado um *síte* nacional do programa, gerido pela Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, com o intuito de alargar a sua difusão, reduzir a carga administrativa das escolas e facilitar a monitorização e prestação de contas. Doravante, as propostas dos/as alunos passaram a ser carregadas neste *síte*, ficando assim disponíveis, numa primeira fase, para os/as dirigentes da escola e, depois de validadas, para toda a comunidade educativa, no sentido de informar as votações (que continuaram a decorrer presencialmente). As direções ficaram responsáveis por, posteriormente, carregar na plataforma o número de votos de cada proposta e anunciar a vencedora, tornando públicas estas informações, o que reforçou a transparência do processo. Desta forma, foi possível também criar uma base de dados das propostas apresentadas pelos/as estudantes, a nível nacional, a qual, depois de devidamente anonimizada, permite identificar alguns padrões sociológicos relevantes.

Os resultados que se apresentam seguidamente resultam de uma consulta à base de dados relativa à 5.ª edição, a qual decorreu em 2021. Tratando-se de uma primeira análise exploratória a partir de uma base de dados que não foi criada para fins analíticos e que, portanto, exigiu um conjunto de procedimentos adicionais de limpeza e codificação, utilizaram-se apenas algumas técnicas de estatística descritiva até ao momento, as quais poderão vir a ser aprofundadas, no futuro, com recurso a técnicas de estatística inferencial.

Nesse ano, 2 014 propostas foram apresentadas na plataforma por 7 519 estudantes de 696 diferentes escolas, o que representa 62% do universo de escolas elegíveis e um número médio de 2,89 propostas por escola. Segundo este registo, 125 557 estudantes votaram em alguma das propostas. Estes valores são inferiores aos observados na 1.ª edição (Abrantes et al., 2018), mas é importante considerar que, enquanto a edição original foi impulsionada por uma campanha mediática e política, a 5.ª edição decorreu num dos períodos mais dramáticos da pandemia de COVID-19, tendo as escolas transitado para um modelo de ensino não presencial entre janeiro e março de 2021 (2.º período), precisamente o momento em que as propostas são elaboradas, discutidas e votadas pelos/as alunos/as. Além disso, enquanto o levantamento da

1.ª edição se baseou num inquérito às direções das escolas, os dados da 5.ª edição resultam do carregamento direto dos/as estudantes na plataforma e, posteriormente, na gestão dos mesmos por parte dos estabelecimentos de ensino.

A este propósito, aliás, é muito interessante constatar que, sendo possível o registo por um a cinco estudantes, mais de metade das propostas foram apresentadas por cinco elementos, enquanto apenas 12% (249) têm um único aluno proponente. Isto significa que, mesmo num contexto de confinamento, a maioria das propostas desenvolvidas resultou de um trabalho de equipa, na maioria dos casos, entre membros da mesma turma.

Por escola, o número de propostas apresentadas variou entre uma (36% das escolas) e mais de 10 (2% das escolas). Se, nas primeiras, a escassez de propostas empobrece o debate e a votação, um grande número de propostas também pode gerar fragmentação. O regulamento prevê que, na fase de negociação, os grupos de estudantes com propostas similares possam concentrar-se em torno de um único projeto, evitando assim a dispersão. Além disso, a necessidade prévia de reunir o apoio expresso de, pelo menos, 5% dos/as estudantes da escola pode dificultar a apresentação de propostas. Em mais de metade das escolas (53%), o número de propostas situou-se entre dois e cinco.

Quando nos detemos nos anos de escolaridade dos proponentes das propostas, observa-se que 73% frequenta o 3.º ciclo do ensino básico (24%, o 7.º; 24%, o 8.º; 25%, o 9.º ano), enquanto apenas 27% está matriculada no ensino secundário (8% no 10.º; 9% no 11.º; e 10% no 12.º ano). Infelizmente, não temos um registo semelhante dos/as participantes nos debates e nas votações, mas estes dados sugerem, efetivamente, um maior envolvimento dos/as estudantes que frequentam o ensino básico, o qual poderá resultar da existência de um currículo mais flexível, com um espaço semanal e um/a professor/a responsável pela área de Cidadania e Desenvolvimento, em contraste com um ensino secundário mais “disciplinarizado” e focado nos resultados individuais. É, contudo, uma hipótese que carece de investigações mais aprofundadas.

A análise dos padrões de participação segundo algumas tipologias de escolas permite observar que a dimensão do estabelecimento de ensino não é um fator discriminante: o número médio de estudantes elegíveis nas escolas participantes (410) não diverge da média nacional em escolas com 3.º ciclo e/ou ensino secundário (414). Todavia, existem outras características que emergem como relevantes. Por um lado, a percentagem de escolas em que foram apresentadas propostas varia de 69%, nas regiões Norte e Centro, a 46%, na Área Metropolitana de Lisboa. Alentejo e Algarve registam valores intermédios (56% e 57%, respetivamente). Por outro lado, a taxa de escolas participantes que estão integradas no programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) é particularmente baixa (50%), o que sugere um menor envolvimento dos/as estudantes em contextos socioeconómicos mais desfavoráveis. Note-se que, quando nos focamos apenas nas escolas

participantes, o número de propostas é até mais elevado nos TEIP (3,4) do que nos estabelecimentos que não estão cobertos por este programa (2,9). Estes dados sugerem que as escolas em contextos mais vulneráveis tendem a aderir menos à iniciativa – possivelmente em resultado de múltiplas instabilidades que continuam a observar-se nestes territórios (Abrantes, 2022) – mas, quando o fazem, a participação dos/as seus/suas estudantes supera até as médias nacionais, talvez por uma maior valorização dos recursos escolares ante a escassez de recursos familiares e comunitários. Seria interessante uma exploração territorial mais fina, capaz de questionar condições sociais e geográficas, tais como as das escolas rurais e “de fronteira”, assim como uma análise do perfil dos/as estudantes participantes, no sentido de identificar padrões étnicos, de classe e de género (Silva et al., 2022).

Por fim, uma vez que a base de dados regista o texto integral de cada proposta, foi possível aplicar sobre este campo documental algumas técnicas de análise de conteúdo (Bardin, 1979). Assim, foi realizada uma leitura exploratória das 2014 propostas apresentadas pelos/as estudantes, na qual se constatou a originalidade e contextualização das mesmas (inexistência de propostas semelhantes entre escolas). Num primeiro passo, codificaram-se os objetivos expressos em cada proposta (melhorias pretendidas na escola). Esta análise de conteúdo das propostas permitiu constatar uma grande diversidade temática, a qual foi depois organizada numa tipologia de associações, tendo em conta o tipo de intervenção na sua escola pretendida pelos/as estudantes. Esses objetivos foram, em seguida, agrupados em seis grandes temas (ver Tabela 1), reservando-se uma última categoria para propostas que apontavam simultaneamente a objetivos integrados em mais do que um desses temas. Por fim, introduziu-se essa categorização na base de dados, permitindo o seu cruzamento com as variáveis de contexto (região, ano de escolaridade, validação por parte da direção, votação obtida).

TABELA 1

Propostas submetidas, aprovadas e eleitas, na 5.ª edição do Orçamento Participativo das Escolas (2021), por tipo de intervenção pretendido

Categorias temáticas	Propostas		Aprovadas		Eleitas	
	N	%	N	%	N	%
Bem-estar e vida social	746	37%	601	81%	248	33%
Instalações escolares e espaços exteriores	476	24%	376	79%	138	29%
Espaços para a atividade física e desportiva	223	11%	183	82%	58	26%
Projetos pedagógicos	209	10%	180	86%	52	25%
Tecnologia	152	8%	122	80%	39	26%
Natureza / Meio ambiente	134	7%	111	83%	32	24%
Propostas múltiplas	74	4%	64	86%	29	39%
Total	2014	100%	1637	81%	296	30%

Fonte: Cálculos próprios, a partir dos dados da Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência.

Como é visível na Tabela 1, mais de um terço das propostas são orientadas para uma

melhoria dos espaços de convívio e vida social dos/as estudantes, padrão que, aliás, já se havia observado na 1.ª edição (Abrantes et al., 2018) e que é, sobretudo, mais evidente entre as propostas apresentadas pelos/as estudantes do ensino secundário (36% das propostas nesta categoria face a apenas 27% no total). Em muitos casos, estas propostas incidem na melhoria dos bares e salas de convívio, bem como na aquisição de jogos recreativos (mesas de bilhar, ténis de mesa, matraquilhos, videojogos), sendo visível um número muito significativo de projetos de revitalização de espaços exteriores (por exemplo, com a criação de esplanadas ou mesas de *picnic*), o que foi provavelmente potenciado quer pelo confinamento, quer pelas recomendações sanitárias de evitar concentrações em espaços fechados. Estas propostas apresentam uma taxa de eleição também elevada, o que efetivamente aponta para a relevância que os/as jovens atribuem à escola enquanto espaço de lazer e de sociabilidade (Abrantes, 2003; Pais, 1993), aspeto que raramente tem sido valorizado no planeamento e na gestão administrativa dos recursos escolares.

Por seu lado, as intervenções relativas à manutenção dos equipamentos escolares abrangem quase um quarto das propostas (24%), incluindo a substituição das portas das casas de banho e dos balneários ou a reparação do sistema de aquecimento ou dos estores. Pode considerar-se um valor surpreendente, considerando tratar-se de um ano em que os/as estudantes permaneceram longos períodos em ensino não presencial, mas que aponta para lacunas na manutenção de muitas escolas, assim como para os requisitos de conforto e de privacidade patentes na atual geração de estudantes.

Mais expectáveis foram os valores, em redor dos 10%, alcançados pelas propostas que visam o apetrechamento tecnológico (em muitos casos, o reforço do sinal de internet), bem como a melhoria das instalações, recintos e equipamentos desportivos. Trata-se de dimensões centrais nas vivências de muitos/as jovens, hoje em dia, e que também apresentam lacunas significativas em parte das escolas públicas, em Portugal.

É interessante, ainda, que cerca de 10% das propostas são orientadas para projetos pedagógicos (por exemplo, criação ou apetrechamento de “salas do futuro”, laboratórios ou clubes), enquanto 7% focam-se em intervenções ecológicas, incluindo a introdução de equipamentos de acesso a água potável, adoção de sistemas de poupança energética, instalação de estacionamento e percursos para bicicletas ou criação de hortas e jardins, entre outros. São valores minoritários, mas que adquirem alguma expressão – reflexo de uma sensibilidade ecológica e pedagógica – e que aumentam até no caso do/as estudantes do ensino básico face aos/às seus/suas colegas do ensino secundário, o que reforça a hipótese de um contexto mais estruturado de desenvolvimento das propostas.

Por fim, valerá a pena referir que as “propostas múltiplas”, embora com uma expressão reduzida (4%), usufruem de taxas de aprovação e de eleição superiores às restantes, o que sugere alguns benefícios da capacidade de articular diferentes necessidades, interesses e

sensibilidades na mesma proposta.

Reflexões finais e pistas para o futuro

O Orçamento Participativo das Escolas tem providenciado, a muitos milhares de estudantes em escolas públicas portuguesas, nos anos mais recentes, uma experiência de participação democrática na gestão das suas escolas. O número de propostas e de proponentes, a análise de conteúdo das mesmas e as taxas de participação nas votações (ver secção anterior), sobretudo atendendo ao facto de se tratar de um ano fortemente condicionado por uma pandemia global, permitem constatar como os/as estudantes se envolveram na busca de soluções criativas e contextualizadas para melhorar as suas escolas, elaborando propostas (preferencialmente em equipa) e votando massivamente. Observou-se uma preferência pela melhoria das condições de conforto, convívio e sociabilidade dos estabelecimentos escolares, já observada na primeira edição do programa, mas também a valorização de outras dimensões, tais como as práticas desportivas, a rede tecnológica, a sustentabilidade ambiental e a inovação pedagógica.

Devidamente enquadrado no projeto educativo e nas práticas pedagógicas da escola, este programa tem potencial para promover a vida democrática, nomeadamente, proporcionando experiências práticas em torno de decisões tangíveis e significativas para os/as estudantes. Ainda assim, a análise revelou também fragilidades evidentes desta iniciativa na construção de uma Escola Pública efetivamente comprometida com a justiça social.

Por um lado, o programa não tem sido implementado num número considerável de escolas, sem existir uma justificação pública para esse facto nem mecanismos institucionais que o contrariem, o que representa uma limitação à participação e à formação dos/as jovens que as frequentam. Acresce que num número também elevado de escolas apenas existe uma proposta, o que pode também ter efeitos empobrecedores na formação dos/as alunos/as. Esta situação é tão mais preocupante, num contexto em que o desenvolvimento educativo se baseia em programas nacionais a que as escolas decidem aderir (ou não), caso se confirme um “efeito Mateus”, segundo o qual algumas escolas revelam capacidade e disponibilidade para incorporar um grande volume de projetos, acumulando os recursos que estes possibilitam, enquanto outras – frequentemente em contextos sociais mais vulneráveis ou em regiões periféricas – apresentam menor capacidade de mobilizar projetos e ofertas educativas (Silva et al., 2022) e podem mesmo afundar-se em círculos (depressivos) de privação e instabilidade, não conseguindo fixar o corpo docente e discente, o que, por seu lado, dificulta a mobilização de projetos e recursos (Abrantes, 2022).

Por outro lado, não existindo um dispositivo alargado para avaliar a participação

democrática e a formação cívica dos/as estudantes, não deixa de suscitar dúvidas o impacto de um programa específico – e com uma verba pouco mais do que simbólica face às despesas globais da escola – sem articulação com as demais decisões de gestão escolar, nas quais os/as estudantes não têm habitualmente voz, nem com os principais referenciais e agentes que norteiam o desenvolvimento curricular, nos quais a participação democrática continua a ser residual. Desta forma, não deixando de providenciar experiências relevantes, este programa não assegura a criação de “escolas democráticas”, no sentido em que não permite que os/as estudantes – e os demais elementos da comunidade educativa – participem, de forma *quotidiana e legítima*, na construção e regulação da vida escolar (Apple & Beane, 2007; Dewey, 1923; Feito, 2009; García-Carpintero, & Schugurensky, 2017; Leite Méndez et al., 2012). Pode contribuir para que os/as jovens aprendam a construir propostas, a discuti-las e a escolher, de acordo com princípios democráticos, mas não supera o domínio do *esporádico* ou *extraordinário* face ao *habitus* criado pela “forma escolar” dominante (Vincent et al., 2001).

É importante notar que a exploração estatística oferecida neste artigo, embora permita uma visão global da execução do programa, a nível nacional, não permite uma compreensão dos processos que este tem despoletado nos diferentes contextos escolares e comunitários, sendo sobretudo útil no levantamento de questões que poderão ser exploradas através de investigações de maior profundidade, com recurso a outros instrumentos de observação e, nomeadamente, a métodos e técnicas de corte qualitativo.

Concluimos explicitando cinco dessas questões enquanto contributo para futuras pesquisas nesta área.

Em primeiro lugar, é fundamental compreender os diferentes regimes locais de apropriação do programa, incluindo as escolas que não têm implementado esta iniciativa. Vários motivos têm sido aventados, entre os quais o desinteresse e imaturidade dos/as estudantes, a pressão que sentem os/as docentes para privilegiar outros conteúdos e métodos pedagógicos, o ceticismo e sobrecarga das direções para gerir o processo ou o facto de a escola já dispor de outros mecanismos que considera mais adequados de promover a participação democrática. Contudo, é importante uma investigação mais sistemática que atenda às instâncias e processos concretos em que estas decisões ocorrem, até para elucidar padrões que foram identificados, tais como a menor participação das escolas da Área Metropolitana de Lisboa, dos estabelecimentos em contextos mais desfavorecidos ou dos/as alunos do ensino secundário. Tratar-se-á de um reflexo de diferentes relações com a administração educativa? De uma maior precariedade e mobilidade do corpo docente? De distintos modos de relação entre a escola e a comunidade? De diferentes modos de estar na (e fazer a) escola?

Em segundo lugar, é relevante analisar, nas escolas que têm implementado este programa, qual a relação com os demais mecanismos de gestão escolar. Se é certo que, como referido antes, o programa foi lançado como algo autónomo (e complementar) dos modos

institucionais e quotidianos de gestão dos estabelecimentos escolares, hoje notavelmente concentrados na relação entre as direções dos agrupamentos e as instâncias da administração central e local, também é verdade que tal segmentação é artificial. Por outras palavras, o programa – nas suas várias etapas: apresentação, discussão, negociação, votação e execução – constitui uma oportunidade para os/as estudantes compreenderem e questionarem os modos institucionalizados de gestão escolar, bem como para os/as dirigentes escolares indagarem as necessidades e preferências dos/as jovens. Mais, caso não exista essa perspetiva mais abrangente, surgirão certamente tensões e incoerências, sobretudo no período em que as direções devem validar as propostas dos/as estudantes. Em suma, é fundamental compreender como o programa penetra no “entreposto cultural” que caracteriza as organizações escolares atuais, no contexto das suas várias dependências e dinâmicas “gestionárias” (Lima, 2014; L. Torres, 2008).

Em terceiro lugar, esta exploração não dispensa uma análise do perfil dos/as estudantes que apresentam propostas, que participam nos debates e, até, que votam, não sendo improvável o surgimento de desigualdades étnicas, de classe e de género também a este nível, colocando em causa o princípio da justiça educativa (Abrantes, 2003). É possível que as atividades oferecidas pela escola e que não se enquadram no quadro do ensino, aprendizagem e avaliação considerados universais e obrigatórios acabem por mobilizar os/as jovens que já têm maiores recursos económicos, culturais e sociais, permitindo-lhes assim ampliar as desigualdades face aos/às seus/suas colegas em condições mais vulneráveis. É até possível que as comunidades educativas – frequentemente de forma inconsciente – afastem estes/as últimos/as, considerando-os/as incapazes de uma participação construtiva, estruturada e relevante. A este propósito, se no estudo supracitado de Peixoto e Martins (2022) apenas cerca de 14% dos agentes escolares inquiridos apontou efeitos negativos a esta medida, é ainda assim significativo que as desigualdades surjam como o efeito negativo mais referido.

Em quarto lugar, é fundamental analisar que aprendizagens foram efetivamente suscitadas pela participação neste programa, de acordo com os diferentes regimes de participação. Não serão certamente idênticas as experiências dos/as jovens que elaboraram propostas, procuraram convencer os/as seus/suas colegas, discutiram-nas com a direção do agrupamento e acompanharam a sua implementação (ou daqueles/as que participaram nas mesas de voto), daqueles/as que apenas votaram. Que conhecimentos, que valores e que disposições relativamente à vida democrática foram desenvolvidos ao longo deste processo? Será esta uma oportunidade efetiva de “conscientização” e incorporação de disposições de cidadania, capaz de reverter as atitudes de individualismo, apatia e desconfiança que caracterizam uma parte dos/as jovens contemporâneos face à democracia?

Sendo verdade que uma maior proximidade – tal como a que ocorre numa comunidade escolar chamada a decidir sobre algo que a beneficie – facilita o envolvimento dos agentes

“desmobilizados”, também é possível que essa proximidade induza processos de grande carga relacional e emocional, em que a adesão (ou não) a certas propostas pode decorrer mais de afinidades e distanciamentos sociais, os quais podem resultar numa visão redutora ou até distorcida (e, neste sentido, perigosa) da democracia. Essa é, aliás, uma questão que já tem sido discutida em estudos anteriores sobre outros mecanismos escolares de participação estudantil, tais como as associações de estudantes ou os/as delegados/as de turma (Lima, 1998).

Por fim, em quinto lugar, é importante indagar como este programa se relaciona com o quadro curricular e pedagógico mais amplo que é providenciado pela escola pública, nomeadamente, com a estratégia na área da educação para a cidadania. Se é verdade que o envolvimento dos/as estudantes nesta iniciativa pode providenciar uma experiência prática de participação democrática, também é possível que a cidadania democrática seja interpretada nas escolas através de uma matriz mais formal, focada em direitos e responsabilidades abstratos ou em instâncias nacionais e internacionais, pelo que não será óbvia a sua relação com uma iniciativa em que os/as jovens são convidados/as a apresentar (e a votar em) propostas para melhorar a sua escola. Não será, aliás, impossível que esta iniciativa seja apropriada por outros referentes, tais como a “educação financeira” e a “educação para o empreendedorismo”, também em voga hoje nas políticas educativas. Neste sentido, convirá compreender, por exemplo, se um programa desta natureza pode ser negligenciado por escolas, professores/as, estudantes e famílias muito focados/as no desempenho individual em provas escritas. Esta análise poderá, aliás, ajudar a explicar a maior adesão ao programa por parte dos/as alunos/as no 3.º ciclo do ensino básico, etapa em que existe um tempo semanal dedicado à Cidadania e Desenvolvimento, bem como uma menor pressão para os resultados escolares, em contraste com uma orientação mais utilitarista e competitiva no ensino secundário.

A recente orientação governativa para este programa, restringindo as propostas dos/as estudantes a medidas promotoras da educação inclusiva, não deixa de levantar reservas, não apenas por limitar a mobilização dos/as jovens a uma área específica definida pela administração, mas também por remeter para o domínio da escolha das comunidades educativas o financiamento de intervenções basilares do compromisso da escola pública com a democracia e a justiça social, confundindo liberdades individuais e responsabilidades do estado.

O presente artigo providencia, portanto, uma análise exploratória e global deste programa público, nos primeiros anos da sua execução, levantando um conjunto de questões que poderão ser estruturantes de um programa de monitorização, avaliação e investigação nesta área, capaz de apoiar o desenvolvimento das políticas públicas.

Referências bibliográficas

- Abrantes, Pedro (2003). *Os sentidos da escola: Identidades juvenis e dinâmicas de escolaridade*. Celta.
- Abrantes, Pedro (2022). Têm os territórios educativos de intervenção prioritária mitigado as desigualdades educativas e sociais? *Cidades, Comunidades e Territórios*, 45, 147-160. <http://journals.openedition.org/cidades/6604>
- Abrantes, Pedro, Lopes, Alexandra, & Baptista, José Manuel (2018). The schools participatory budgeting (SPB) in Portugal. In Nelson Dias (Ed.), *Hope for democracy. 30 years of participatory budgeting worldwide* (pp. 469-476). Epopeia Records.
- Apple, Michael, & Beane, James (Eds.). (2007). *Democratic schools: Lessons in powerful education*. Heinemann.
- Assembleia Constituinte. (1976). *Constituição da República Portuguesa*. Parlamento.pt. <https://www.parlamento.pt/Parlamento/Documents/CRPI976.pdf>
- Azevedo, Cristina, & Menezes, Isabel (2009). Transition to democracy and citizenship education in Portugal: Changes and continuities in the curricula and in adolescents' opportunities for participation'. *Journal of Social Science Education*, 9(1), 131-148. <https://doi.org/10.4119/jsse-435>
- Bardin, Laurence (1979). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Barroso, João (1995). *Os liceus: Organização pedagógica e administração (1836-1960)*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Brown, Andrew (2018). *School participatory budgeting and student voice* [Tese de doutoramento, Arizona State University]. KEEP. <https://hdl.handle.net/2286/R.I.51789>
- Buele Nugra, Irene, & Vidueira Mera, Pablo (2018). Participatory budget: A review of scientific research and its democratic implications from 2000 to 2016. *Universitas*, 28, 159-176. <https://doi.org/10.17163/uni.n28.2018.08>
- Canário, Rui, Matos, Filomena, & Trindade, Rui (Eds.). (2004). *Escola da Ponte: Defender a escola pública*. Profedições.
- Cunha, Michaël (2018). *Dinâmicas de participação das crianças: O orçamento participativo das escolas: Estudo de caso* [Dissertação de mestrado, Universidade do Minho]. Repositório UM. <https://hdl.handle.net/1822/59149>
- Decreto-Lei n.º 55/2018*. Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06, pp. 2928-2943. Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens.
- Devesa, Domènec (2022, Abril 29). *Report on the implementation of citizenship education actions* (Report A9-0060/2022). European Parliament.

- https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/A-9-2022-0060_EN.html
- Dewey, John (1923). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. Macmillan.
- Dias, Nelson, & Allegretti, Giovanni (2009). The variable geometry of participatory budgeting: Which lessons from the new Portuguese explosion? In Katherine Daly, Daniel Schugurensky, & Krista Lopes (Eds.), *Learning democracy by doing: Alternative practices in citizenship education and participatory democracy* (pp. 623-637). University of Toronto.
- Falanga, Roberto (2020). O orçamento participativo Portugal. In Ricardo Pais Mamede & Pedro Adão e Silva (Coords.), *O estado da nação e as políticas públicas 2020: Valorizar as políticas públicas* (pp. 110-114). ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa.
- Feito, Rafael (2009). Escuelas democráticas. *RASE: Revista de Sociología de la Educación*, 2(1), 17-33. <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/8611>
- Freire, Paulo (2014). *Educação e mudança*. Paz e Terra. (Publicado originalmente em 1979)
- García-Carpintero, Arcia, & Schugurensky, Daniel (2017). La participación como elemento clave en las escuelas democráticas. *Reflexão e Ação*, 25(2), 83-65. <https://doi.org/10.17058/rea.v25i2.9884>
- Gibbs, Norman, Bartlett, Tara, & Schugurensky, Daniel (2021). Does school participatory budgeting increase students' political efficacy? Bandura's 'sources', civic pedagogy, and education for democracy. *Curriculum and Teaching*, 36(1), 5-27. <https://doi.org/10.7459/ct/36.1.02>
- Gross, Christiane, & Hadjar, Andreas (2016). Conclusions and summary. In Andreas Hadjar & Christiane Gross (Eds.), *Education systems and inequalities: International comparisons* (pp. 335-342). Bristol University Press.
- Hannum, Emily, & Buchmann, Claudia (2003). *The consequences of global educational expansion*. American Academy of Arts and Sciences.
- Leite Méndez, Analia, Rivas Flores, José Ignacio, Cortés González, Pablo, & Núñez, Claudio (2012). Voces para el diálogo: La participación del alumnado en un centro educativo. *Forum Qualitative Sozialforschung Forum: Qualitative Social Research*, 13(3). <https://doi.org/10.17169/fqs-13.3.1881>
- Liebowitz, David, González, Pablo, Hooge, Edith, & Lima, Gonçalo (2018). *OECD reviews of school resources: Portugal*. OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264308411-5-en>
- Lima, Licínio C. (2014). A gestão democrática das escolas: Do autogoverno à ascensão de uma pós-democracia gestonária? *Educação & Sociedade*, 35, 1067-1083. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302014142170>
- Lima, Licínio C. (Ed.). (1998). *Por favor, elejam a B: O associativismo juvenil da escola secundária*. Fundação Calouste Gulbenkian.

- Mattei, Giorgia, Santolamazza, Valentina, & Grandis, Fabio (2022). Design of the participatory budget: How to turn citizens into process protagonists. *International Journal of Public Sector Management*, 35(3), 294-316. <https://doi.org/10.1108/IJPSM-02-2021-0045>
- Moraes, Bianca, Mouraz, Ana, & Cosme, Ariana (2017). A participação dos alunos nos projetos de melhoria das escolas. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 5. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.05.2824>
- Orçamento Participativo das Escolas. (s.d.) *Perguntas e respostas*. Opescolas. <https://opescolas.pt/faq-perguntas-e-respostas/#1513002521269-28ee7c97-ad19> (Consultado a 14/12/2022)
- Pais, José Machado (1993). *Culturas juvenis*. Imprensa Nacional Casa da Moeda.
- Peixoto, Paulo, & Martins, Carla (2022). *Budget ouvert: Budgets participatifs des écoles au Portugal*. IIEP Unesco; CES Universidade de Coimbra.
- Piketty, Thomas (2022). *Uma breve história da igualdade*. Intrínseca.
- Print, Murray (2007). Citizenship education and youth participation in democracy. *British Journal of Educational Studies*, 55(3), 325-345. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2007.00382.x>
- Ribeiro, Norberto, Neves, Tiago, & Menezes, Isabel (2014). Educação para a cidadania em Portugal: Contributos para analisar a sua evolução no currículo escolar português. *Currículo Sem Fronteiras*, 14(3), 12-31. <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol14iss3articles/ribeiro-neves-menezes.htm>
- Santos, Boaventura S. (2002). Orçamento participativo em Porto Alegre: Para uma democracia redistributiva. In Boaventura S. Santos (Org.), *Democratizar a democracia: Os caminhos da democracia participativa* (pp. 455-559). Civilização Brasileira.
- Santos, Boaventura S. (2009). Os desafios da democracia participativa. In Nelson Dias (Ed.), *Actas de Lisboa: III Encontro Nacional sobre Orçamento Participativo* (pp. 21-27). Orçamento Participativo Portugal.
- Schugurensky, Daniel (2004). The tango of citizenship learning and participatory democracy. In Karsten Mundel & Daniel Schugurensky (Eds.), *Lifelong citizenship learning, participatory democracy and social change* (Vol. II, pp. 324-332). OISE/University of Toronto.
- Silva, Nicolas M., Pinheiro, Sara, & Silva, Sofia M. (2022). Culturas de participação de jovens: O caso das regiões fronteiriças em Portugal. *Sociologias*, 24, 268-301. <https://doi.org/10.1590/18070337-112385>
- Sintomer, Yves, Rocke, Anja, & Talpin, Julien (2013). Participatory democracy or 'proximity' democracy? The 'high school participatory budget' in Poitou-Charentes, France. In Yves Sintomer, Rudolf Traub-Merz, Junhua Zhang, & Carsten Herzberg (Eds.), *Participatory budgeting in Asia and Europe: Key challenges of participation* (pp. 245-259). Palgrave

McMillan.

- Sørensen, Georg (2018). *Democracy and democratization: Processes and prospects in a changing world* (3rd ed.). Routledge.
- Stoer, Stephen, & Dale, Roger (1999). Apropriações políticas de Paulo Freire: Um exemplo da revolução portuguesa. *Educação, Sociedade & Culturas*, 11, 67-81.
- Sundström, Mikael, & Fernández, Christian (2013). Citizenship education and diversity in liberal societies: Theory and policy in a comparative perspective. *Education, Citizenship and Social Justice*, 8(2), 103-117. <https://doi.org/10.1177/1746197913483635>
- Torres, Carlos Alberto (2017). *Theoretical and empirical foundations of critical global citizenship education* (Vol. 1). Routledge.
- Torres, Leonor L. (2008). A escola como entreposto cultural: O cultural e o simbólico no desenvolvimento democrático da escola. *Revista Portuguesa de Educação*, 21(1), 59-81. <https://doi.org/10.21814/rpe.13919>
- Van der Ploeg, Piet (2016). Dewey versus 'Dewey' on democracy and education. *Education, Citizenship and Social Justice*, 11(2), 145-159. <https://doi.org/10.1177/1746197916648283>
- Venegas, Mar (2022). Os movimentos antigénero: A globalização de uma ameaça contra a igualdade e a democracia. In Pedro Abrantes & Elsa Lechner (Eds.), *Nós globais: Investigações em curso em questões da globalização* (pp. 211-232). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Vincent, Guy, Lahire, Bernard, & Thin, Daniel (2001). Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em Revista*, 33, 7-47. http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982001000100002