

Escola, cidadania e democracia: Repensar os vínculos, redefinir tarefas e perspectivar responsabilidades

Manuel Barbosa*

Resumo: O direito à educação, sendo um direito à escolarização, coloca a questão do protagonismo da escola na preparação de cidadãos para as democracias pluralistas, tanto mais quanto essa ação é indissociável de uma escola verdadeiramente justa, correspondente às expectativas que hoje nela depositamos. O presente texto, pertencendo a uma linhagem de discursos que reformula a relação entre educação, cidadania e democracia em função das circunstâncias emergentes no seio da contemporaneidade, vai de encontro a essa questão, assumindo três temas para uma discussão argumentada: (i) a centralidade da escola na educação para a cidadania; (ii) o significado de cidadanização para a democracia nas arenas da escola pública, e (iii) que responsabilidades cabem à escola nessa matéria, considerando que não se pode alhear da educação para a democracia, especialmente numa altura em que as normas, valores e princípios da democracia são cada vez menos veiculados pelas estruturas da sociedade mais ampla.

Palavras-chave: Escola, Cidadania, Democracia.

«A educação para os direitos do homem e para a democracia, a socialização e a transmissão de valores são responsabilidade de todas as instituições que acolhem as crianças, mas a escola tem sem dúvida uma importância única e central». Jean Le Gal, 2005, p. 69

Pode parecer uma evidência, mas nunca é demais recordar que a democracia, enquanto forma de governo e estilo de vida, não se reproduz por si mesma. Não existe em si nenhum mecanismo que a faça durar, seja código genético ou mão invisível. Para subsistir, e de resto para crescer e evoluir, tem uma necessidade vital de cidadãos. Estes, na perspectiva da democracia, serão tanto ou mais necessários quanto perfilhem os seus ideais e os seus valores. Ora, isto

não acontece naturalmente. O cidadão que a democracia precisa é um artifício, é uma construção e uma elaboração requintadas, é um produto da ação social humana nos mais diversos âmbitos de educação e formação.

Seria pouco realista pensar que as escolas são os únicos lugares ou os únicos contextos onde se faz a aprendizagem dessa cidadania democrática. As pessoas não se tornam cidadãos democratas apenas nas instituições escolares. Aprendem as destrezas e as virtudes da cidadania democrática no âmbito da família, no contexto da vizinhança, nas igrejas, nas associações e em muitos outros fóruns da sociedade civil. As escolas só em parte contribuem para isso, mas parecem assumir cada vez mais importância nessa matéria. Assim, é chegado o momento de repensar os vínculos da escola com a aprendizagem da cidadania democrática e verificar se essa instituição desempenha um papel estratégico insubstituível na formação de cida-

* Prof. Doutor do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho. E-mail: mbarbosa@iep.uminho.pt

dados. A intenção, nesta fase do percurso investigativo, é renovar o olhar sobre a escola no que concerne a aprendizagem dos ingredientes necessários ao exercício activo da cidadania democrática, mesmo que isso implique entrar em dissidência com certas ideias e pensamentos feitos.

A sequência do percurso assim inaugurado vai-nos levar a perguntar, numa segunda fase, em que termos assume doravante a escola o seu protagonismo na formação de cidadãos para a democracia, uma vez que caíram em desuso as lições de moral cívica e a inculcação de códigos de conduta. Afinal, o que é que cabe à escola fazer? Transmitir conhecimentos, desenvolver competências, promover atitudes, desencadear comportamentos, assimilar valores? E de que modo? Aprender escutando ou aprender fazendo, isto é, experimentando? Mas neste caso, o que é que isso implica em termos de ordenamento curricular da organização escolar? A resposta a estas questões, sendo a vários títulos desafiante para redefinir a tarefa da escola na cidadanização de democratas, afigura-se determinante para perspectivar as responsabilidades dessa instituição na edificação de uma democracia mais democratizada, isto é, uma democracia vivificada e robustecida pela efectiva participação dos cidadãos na gestão e administração daquilo que é comum. A escola pública portuguesa, com as suas virtudes e os seus defeitos, será aqui adoptada como ponto de referência. Importa saber o que é que deve fazer para assumir convenientemente as suas responsabilidades em matéria de educação para a cidadania democrática e se deve tirar partido (e de que modo) dos recursos e das potencialidades da comunidade educativa onde se insere. Porque uma coisa é certa: a escola não pode viver desfasada dessa comunidade se quer educar eficientemente para a sociedade democrática (Barbosa, 2005).

A esta luz, são três os temas que vamos tratar. Em primeiro lugar, a centralidade da escola na educação para a cidadania. Em segundo, a cidadanização escolar na perspectiva da democracia e o que pode significar hoje em dia. Por fim, as responsabilidades da escola nesse processo não ignorando que há dificuldades e obstáculos a vencer, seja por inércia da comunidade escolar, seja pela falta de condições e margem de manobra dos actores das escolas. Em todo o caso, resta saber o que é que a escola pode fazer para assumir o seu quinhão de responsabilidades na formação de cidadãos democratas, eventualmente em articulação e em sinergia com a comunidade educativa a que pertence, *de jure*, no nosso país.

1. A Centralidade da Escola na Educação para a Cidadania

Nos dias de hoje, um título como este pode parecer anacrónico e até provocador, na pior acepção das palavras. Não será anacrónico reavivar o interesse pela «escola construtora de cidadania», ou simplesmente de sujeitos políticos, quando se ouve o canto da sereia neoliberal a reclamar «capital humano» das instituições escolares? Não será insolente, provocador e atentatório dos melhores sentimentos, remeter para a escola a formação de cidadãos quando se sabe que essa «casa comum», cada vez mais exangue em certos meios, se comportou alegremente como viveiro de selecção, hierarquização e exclusão social? Não é ela que tem humilhado e rebaixado sucessivas gerações de crianças e jovens só pelo facto de cometerem o pecado de não se ajustarem aos seus padrões de cultura e conhecimento? Por outro lado, poder-se-á perguntar: que sentido faz atribuir à escola uma posição cimeira na educação para a cidadania se

os teóricos do mercado, desde as suas posições concorrenciais e privatistas, e os arautos da sociedade civil, desde as suas concepções inequivocamente positivas, nos garantem que esses dois sectores são mais que suficientes para nos apetrecharem das virtudes, dos conhecimentos e das competências que doravante precisamos para viver nas arenas e nos areópagos das democracias pluralistas? Será isto coerente? Porquê então continuar a valorizar a escola? Não é isso o que faz o Conselho da Europa no seu mega-projecto de educação para a cidadania democrática, tal como ressalta da maioria dos documentos por si encomendados e chancelados (ver o site <http://www.coe.int/edc.fr>) e bem assim das recomendações de política educativa que sistematicamente tem formulado? (ver as últimas em data no Relatório de David Kerr, 2005, sobre a Conferência de Lançamento do Ano Europeu da Cidadania Democrática através da Educação, no mesmo site). Recuando um pouco, podemos ver que foi esse o propósito da IEA (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*), quando lançou, numa série de países, o projecto «Educação cívica» (Cf. Birzúa, 2000: 19), e que tal intenção foi sublinhada, sensivelmente na mesma altura, pelo ex-director da UNESCO, quando afirmou: «a escola desempenha um papel essencial na construção da cidadania» e «uma educação cívica repensada deve ocupar um lugar privilegiado no conjunto dos programas» (Mayor, 1999: 31 e 380). O teórico e filósofo da política Will Kymlicka, em texto de referência sobre esta matéria (2003: 342), também adverte: «É certo que as escolas não são os únicos, e talvez nem sequer sejam os principais fóruns onde se aprende a cidadania, mas são, em minha opinião, absolutamente indispensáveis».

Porquê esta ênfase na escola, não obstante as críticas de que é objecto? Há razões objectivas e credíveis que a justificam? Porque é que não podemos passar sem a escola na formação de cidadãos?

Antes de mais, porque é irrealista pensar que as famílias actuais têm condições para realizar essa formação. As famílias são diminutas, estão isoladas e têm cada vez menos tempo para as interacções formativas em termos de cidadania. Além disso, há famílias que em certos meios são mais fictícias que reais: demitem-se das suas responsabilidades, abandonam as crianças e até as maltratam. Não é exagerado dizer, a esta luz, que as famílias dependem cada vez mais de outras instâncias para socializar as crianças nas práticas da cidadania. Isto é certamente uma tendência que se coaduna com a crescente socialização da socialização, isto é, com a remissão dessa socialização para agências extra-familiares:

A socialização da socialização (ou colectivização da educação, para nos entendermos) que supõe o crescente papel da escola frente à família e à comunidade e o carácter preempatório dos pedidos que são feitos a essa instituição não são mais que a face visível da socialização galopante da vida. Depende-se tanto das escolas para a educação da infância e da juventude como se depende cada vez mais dos hospitais para tratar dos doentes, dos lares para o cuidado dos idosos, da justiça e da polícia para manter a ordem ou do mercado e do Estado para o fornecimento de certos bens e serviços (Enguita, 2001: 69-70).

A dependência da unidade familiar relativamente à escola, no que concerne a

educação em geral, e a educação para a cidadania em particular, não tem apenas a ver com as razões apontadas. Resulta também, no caso da cidadania, da crescente despolitização das famílias. De facto, como pergunta Galichet (2005: 30):

Se as famílias estão amplamente despolitizadas e vivem na indiferença, para não dizer desprezo, por tudo aquilo que se reporta à política, haverá outra instituição, que não a escola, que possa interessar os jovens pelas questões da actualidade que definem a cidadania?

Aliás, é bom que se diga que as famílias, tal como outras instituições da sociedade civil, não são lugares infalíveis de educação para a cidadania. Mais ainda quando essa cidadania deve ser democrática:

É possível que aprendamos a ser bons vizinhos através da vizinhança. No entanto, as associações de vizinhos também ensinam as pessoas a basearem-se no princípio 'NIMBY' (*not in my backyard* [nunca no meu quintal]) quando se trata de fazer habitações sociais ou de realizar obras públicas. Do mesmo modo, a família é com frequência 'uma escola de despotismo' que inculca o domínio do homem sobre a mulher; as igrejas ensinam amiúde uma atitude de complacência para com a autoridade e a intolerância para com outros credos; os grupos étnicos, esses, tendem a inculcar preconceitos contra outras raças, e assim sucessivamente (Kymlicka, 2003: 353-354).

Face a este panorama, a fasquia educativa em relação à sociedade civil não pode ser

elevada. Tanto mais quanto a razão de ser do seu tecido associativo voluntário não está na promoção da educação para a cidadania democrática. Por isso é que diz Kymlicka, mais uma vez:

Os teóricos da sociedade civil exigem demasiado às associações voluntárias ao esperar que elas sejam a principal escola de cidadania democrática, ou uma réplica desta em pequena escala. Pese o facto de essas associações poderem ensinar virtude cívica, não é essa a sua razão de ser. A razão pela qual as pessoas se unem às igrejas, às famílias ou às organizações étnicas não é a de aprender virtude cívica. Antes o fazem para enaltecer certos valores e para disfrutar de certos bens humanos, e estes motivos podem ter pouco a ver com a promoção da cidadania.

Dizer que a família, por exemplo, se constitui para ser uma escola de cidadania, é passar ao lado do que efectivamente motiva a sua institucionalização. Assim, para não caírmos no ridículo, o melhor é dar à escola o que é da escola e à sociedade civil o que é da sociedade civil, mesmo que reconheçamos, por amor à verdade, que certas associações voluntárias (como os *Boy Scouts*) são expressamente desenhadas para induzirem a cidadanização dos seus aderentes e dos seus públicos.

As escolas das nossas democracias pluralistas reúnem sem dúvida outras condições e outras possibilidades para fazerem esse trabalho. Não é só pelo facto de definirem um espaço onde as crianças e os jovens se podem encontrar, sendo

iguais e sendo diferentes. É lá que podemos programar e sistematizar esses contactos: «a escola é dos poucos âmbitos de socialização onde é possível programar experiências de contactos entre diferentes, de encontros que permitem enriquecer-se com a cultura do outro» (Tedesco, 2002: 58). É lá que a maioria das crianças faz a sua primeira aproximação à diversidade e à pluralidade da sociedade global. Nela, «a criança é levada a conviver, de forma sistemática, com alunos de outras origens, raças, culturas, classes e capacidades, com os quais, fora da escola, tem uma relação nula ou escassa» (Enguita, 2001: 68).

É verdade que os valores da cidadania democrática se podem difundir, e até certo ponto aprender, no seio da família. Mas essa aprendizagem, a acontecer, nunca terá a espessura e a densidade humana da que se pode realizar na escola. É nesta instituição que a criança se confronta com os verdadeiramente *outros*, e não apenas com os *outros* do «nós» familiar. Na escola pode aprender com realismo o respeito pela diferença dos outros, porque eles estão aí e porque é dever da escola desencadear essa aprendizagem. Não se compreende que a escola de uma democracia pluralista não faça isso.

O crescente multiculturalismo das sociedades actuais acentua e reclama cada vez mais essa aprendizagem. E também aqui, a escola vai além da família:

A família tem muito protagonismo nos processos de transmissão cultural, como aliás o têm outros espaços e outros meios de socialização. E se, na situação de crescente multiculturalismo em que vivemos, a escola tem um papel muito importante, isso deve-se ao facto de ser o ponto de encontro dos diferentes processos de

enculturação familiares sobre os quais, amiúde, se vê obrigada a posicionar-se. Nas aulas, dificilmente se pode evitar a confrontação entre estes modelos, e a escola vê-se obrigada a desempenhar, com frequência, funções de arbitragem ou de gestão de conflitos, procurando, no melhor dos casos, superar as tensões, recorrendo a princípios transculturais e a práticas de educação intercultural (Carbonell, 2005: 66).

A experiência da pluralidade na escola, sendo importante por esses motivos, não deixa de ter um alcance mais vasto e profundo, se tivermos em conta que «a política se baseia na pluralidade humana» (Arendt, 1995: 39). Se a essência da política está na pluralidade humana, como defende Arendt ao reconhecer que o universo da política é o das relações entre seres humanos que se diferenciam mutuamente (1995: 41-42), então, que lugar é mais adequado para introduzir na política senão a escola? Não é lá que se pode organizar, com sistematicidade, o encontro de indivíduos diferentes, de personalidades identificadas com múltiplas perspectivas de género, de classe, de raça, de etnia, de cultura? Tudo indica que sim:

Somente a escola, porque organiza o encontro físico, 'em pessoa', daqueles que reúne, pode permitir fazer essa experiência da pluralidade, e portanto fundar a possibilidade e a necessidade de uma relação política entre os homens. Esta experiência da alteridade pode assumir múltiplas formas: discussão filosófica, tutoria entre alunos, conselhos ou assembleias, confrontação de textos livres. Em

todos estes casos, é já a política que está em questão, é já o político que se vive na e através da escola (Galichet, 2003: 15).

O pressuposto de tudo isto, claro está, é sempre uma escola heterogénea, frequentada por múltiplos públicos. Se assim não fosse, como poderiam as crianças deparar-se com a outridade do outro e com a necessidade de a respeitar? Mais: como poderiam ter acesso a essa dimensão fundamental da cidadania? As palavras de Galichet são muito incisivas a este respeito:

As crianças encerradas em escolas de uma só classe social, de uma só cultura, estão privadas de cidadania, quer dizer, dessa dimensão central da cidadania que é a confrontação com a alteridade social, cultural ou intelectual de camaradas que são, no entanto, seus concidadãos (2005:112).

Em tais condições, como resulta de outra tese defendida pelo autor, fica seriamente comprometida a «experiência da cidadania como responsabilidade pedagógica pelo outro, quer dizer, como vontade de igualdade radical» (Galichet, 2005: 51), ou seja, como disposição de ajudar o outro e interessar-se por ele, não obstante as diferenças de cariz intelectual, cultural, social ou outras.

A recuperação da centralidade da escola na educação para a cidadania, sob este prisma, fica bem estabelecida. E se é verdade que faz passar para segundo plano as contribuições da sociedade civil, pelas razões aduzidas, também reduz à mínima expressão a contribuição do mercado, pois, a olhos vistos, este sector não pode ensinar aquilo que é necessário à cidadania democrática, nomeadamente em termos de

virtudes cívicas. É certo que o mercado, em função dos princípios económicos do liberalismo, pode promover as virtudes da iniciativa e da auto-confiança. Ainda assim, como diz Kymlicka (2003: 351),

os limites do mercado, como escola de virtude cívica, são bem claros. Pode argumentar-se que muitas liberalizações do mercado tornaram possível uma era de avidez e irresponsabilidade económica sem precedentes, como aliás é provado pelos escândalos financeiros nos Estados Unidos, protagonizados por sociedades anónimas e empresas de auditoria do mercado bolsista. Os mercados, na verdade, inculcam iniciativa, mas não no sentido da justiça e da responsabilidade social.

Quererá isto dizer, no fim de contas, que só devemos contar com a escola na promoção da cidadania democrática? Pensar assim seria tão reducionista quanto as teses dos teóricos do mercado e da sociedade civil. É melhor admitir, com sensatez e realismo, que a educação para a cidadania democrática é uma responsabilidade partilhada, em maior ou menor grau, como se viu até aqui, por vários agentes e instituições. É neste sentido que se pronuncia F. Audigier no seu documento para o Conselho da Europa sobre as competências requeridas pela cidadania democrática e integrantes de uma educação para a cidadania democrática: «a educação para a cidadania democrática devia ser uma preocupação constante de todos os cidadãos e de todas as instituições numa sociedade democrática». Mas ressalva logo a seguir: «não é menos verdade que deve ter uma presença explícita e prioritária nas instituições de educação e formação» (2000: 11).

É essa a nossa opinião. Por isso reclamamos uma revalorização da escola na formação de cidadãos. Ela pode desempenhar, segundo cremos, um papel piloto e central nessa formação. Falta saber se nos mesmos moldes do passado ou se em função de outra concepção. É o que vamos ver já a seguir.

2. A Cidadanização na Perspectiva da Democracia: elementos para uma reconceptualização

Vimos até agora que a educação para a cidadania democrática, não se restringindo à escola, não pode ignorar o seu protagonismo. Se é verdade que a escola não é o único agente que educa, como sabemos e reconhecemos cada vez mais face à emergência de novos e poderosos agentes educativos, também é certo que parece ser aquele que melhor controlamos (Sacristán, 2005: 126). Isto é importante se nos colocamos na perspectiva de realização do direito à educação. O que é o direito à educação? Não é sobretudo um direito à escolarização e, portanto, um direito à capacitação para o exercício activo e responsável da cidadania através da escola? Não é isso o que se exige de uma escola justa? A escola será justa, segundo Dubet (2004: 89), se é capaz de «garantir uma cultura comum, aquela que todo o cidadão deve possuir». «Uma escola justa, diz noutra lugar (2004: 74), não é somente aquela que deve ser útil à integração social dos alunos, mas é também a que deve formar os sujeitos de uma sociedade democrática e solidária».

A questão que hoje se coloca, com alguma inquietação à mistura, é a de saber como formar esses sujeitos no contexto da escola, dado verificar-se uma certa dificuldade da escola em definir o seu papel nessa

matéria. A escola das lições de moral cívica e da inculcação de códigos de conduta está «gripada» e parece impraticável, para não dizer impossível, reactivar esse modelo de formação de cidadãos no contexto das democracias actuais.

Em primeiro lugar, porque a moral cívica e os códigos de conduta só parcialmente correspondem às reais necessidades de uma cidadanização para a democracia. O cidadão do nosso tempo, ainda que bem formado nessas áreas, não poderá certamente afrontar os complexos problemas dos regimes democráticos, nem sequer ser convocado para os afrontar, se não estiver apetrechado de outros elementos, como sejam os conhecimentos e as competências de compreensão e acção. Além da moral e dos códigos de conduta, como por exemplo a civilidade e a moderação pública na afirmação dos seus pontos de vista, o cidadão precisa de estar preparado para compreender fenómenos complexos e para intervir, de maneira informada e responsável, na teia de processos políticos que estrutura e satura as democracias contemporâneas. A formação que é devida a todos os cidadãos, nesta ordem de ideias, tem que ser então mais ambiciosa. Quem o sugere é Tedesco quando põe assim o problema:

Se no passado o sistema se podia organizar em níveis correspondentes a determinadas categorias sociais e de complexidade na organização do conhecimento, no futuro a democratização do acesso a níveis superiores de análise de realidades e fenómenos complexos deve ser universal. Este acesso universal à compreensão de fenómenos complexos constitui a condição necessária para evitar a ruptura da coesão social e os cenários

catastrofistas que potencialmente estão presentes nas tendências sociais actuais. Mas o acesso à compreensão de fenómenos complexos não pode estar exclusivamente associado a um determinado nível do sistema. A formação básica e universal deverá ser capaz de dotar o conjunto dos cidadãos dos instrumentos e das competências cognitivas necessárias para um desempenho cidadão activo (2002: 59).

Assim, há que velar por uma formação que vá além das virtudes cívicas, por mais que estas sejam necessárias ao ofício de cidadão, como veremos adiante.

A bem dizer, a necessidade de virtudes cívicas não é que põe problema. O problema surge quando se verifica que a sua inculcação, de acordo com uma estratégia pedagógica *top down*, já não funciona – ou só funciona em meios que se protegem como podem dos ventos da modernização e da democratização. A novidade da situação, que compromete as pretensões da inculcação, está na afirmação de novos valores, entre os quais se destacam, como sublinha Renaut (2002: 30), os valores da igualdade e da liberdade. São estes valores da modernidade – hoje radicalizados e extremados – que impõem uma igualização de condições e uma séria desvalorização da normatividade imperativa tradicional que se escorava nas autoridades sacralizadas pela ordem natural das coisas ou pela ordem sobrenatural da religião. A esta luz, o regime da normatividade imperativa sofre um duro golpe. Pode mesmo dizer-se, com F. De Singly (2004: 30), que é um regime em crise. Em crise porque é agora concorrenciado pelo regime da normatividade psicológica, isto é, pelo regime que em questões de regras e normas se baseia na negociação e na contratualização.

A normatividade psicológica, assente na negociação e na contratualização de normas e procedimentos entre actores e entre sujeitos, impõe-se paulatinamente em todas as arenas institucionais e organizacionais, e é suficientemente corrosiva para pôr em crise tudo o que se ampara na norma imperativa, inclusive a escola. Neste caso, a crise explica-se assim:

Se a instituição escolar está em crise, é porque a sua função principal, a da difusão do saber, continua a inscrever-se em grande parte na normatividade imperativa, enquanto o ambiente geral valoriza a normatividade psicológica (De Singly, 2004: 26).

A escola, atingida e tocada pela nova normatividade, deve perder as ilusões da inculcação de virtudes cívicas. Agora, no âmbito dessa instituição, as virtudes não são para se proclamar e impor de cima para baixo, mas para se praticarem e induzirem a partir das vivências quotidianas. Hoje, a moral não é para se inculcar, mas para se praticar. Quando muito, a instituição escolar pode estruturar um ambiente, um meio de vida, no seio do qual o indivíduo vai realizar uma experiência, seja para conhecer um mundo de regras negociadas e contratualizadas pelos actores em presença, seja sobretudo para aprender o ofício da cidadania nas suas várias vertentes: conhecimentos sobre o exercício da democracia nas sociedades pluralistas, capacidades de argumentação e reflexão crítica, aptidões de intervenção/participação na esfera pública, disposições morais ou virtudes cívicas (responsabilidade, civilidade, moderação, respeito pelo outro, tolerância, sentido de justiça, solidariedade, espírito público, respeito pela lei e pelos direitos humanos, espírito insubmisso, amorosidade, cordialidade,

entre outras), atitudes proactivas e um leque de competências: cognitivas (ou de hermenêutica das situações e dos problemas), éticas (ou de raciocínio moral e de escolha de valores) e sociais (de relacionamento interpessoal e de intervenção na vida pública, seja cooperando na realização de um projecto, seja participando nas arenas de interacção discursiva, seja resolvendo conflitos à luz do direito democrático, ou ainda tomando decisões e assumindo responsabilidades colectivas).

Enquanto estatuto jurídico-político que confere direitos e define deveres, a cidadania adquire-se (por nascimento, por efeito da vontade, por naturalização). Mas enquanto papel ou função social, aprende-se. A escola, enquanto «organização aprendente» (Birzúa, 2000: 40) e «ecossistema educador» (Barbosa, 1997: 241), tem responsabilidades acrescidas nessa matéria, mas não pode pensar que vai ser bem sucedida se não reconstruir as suas práticas de cidadanização, sobretudo se tem por horizonte a preparação para a democracia pluralista num ambiente de crescente interferência e interdependência de povos, raças, culturas, línguas, etnias e religiões. Por um lado, a preparação para a democracia não se coaduna com o estilo tradicional da escola (baseado na transmissão do saber e na autoridade autoritária), visto dar origem, como sublinha Birzúa (2000: 39), «a cidadãos submissos, a trabalhadores passivos e a funcionários dóceis». Por outro, não sintoniza nem se acomoda, nestes novos tempos, ao monoculturalismo que tem caracterizado essa instituição. Nestas condições, importa dar lugar a uma abordagem mais construtivista da escola (para priorizar a experiência pessoal dos alunos, a apropriação de saberes, a construção de competências, a participação, a autonomização, a assunção de responsabilidades) e que-

brar o gelo do etnocentrismo que rima com localismo, nacionalismo, integrismo e fundamentalismo. A solução passa então, nesta dimensão, por abrir a escola a cidadanias mais amplas e mais coloridas: cidadania mundial, cidadania multicultural, cidadania pós-nacional, cidadania intercultural.

Assim, a organização escolar amplia o raio de acção da cidadanização e cria condições para práticas de experimentação da democracia no seu seio: ao nível micro da sala de aula onde se constroem saberes e conhecimentos através de interacções dialógicas, mas também ao nível macro da instituição como organização, desde que se fomente o envolvimento dos alunos na sua gestão. Este envolvimento é decisivo para assimilar a democracia e os seus requisitos em termos de cidadania:

A participação dos alunos na gestão da escola aparece como um meio privilegiado para lhes permitir experimentar as práticas democráticas no seu conjunto, e ainda para melhor adaptar a escola aos alunos e criar assim um ambiente propício às aprendizagens e ao respeito dos valores, assim como uma boa atmosfera na escola (Liégeois, 2005: 3).

A gestão democrática da escola, fundamentando-se no direito que a criança tem em tomar parte nas decisões que lhe dizem respeito (artigo 12º da Convenção Internacional dos Direitos da Criança), complementa a democracia no acto de aprender (pelo protagonismo que é atribuído à criança nas aprendizagens em sala de aula) e torna-se peça-chave na cidadanização para a democracia através da prática. O seu valor é insubstituível já que permite, segundo Liégeois (2005: 13), «experimentar a tomada de decisão demo-

crática», «ser actor implicado na melhoria do funcionamento da escola» e «exprimir opiniões, reivindicações e ideias sobre tudo aquilo que concerne a escola».

A educação para a cidadania democrática, tomando a escola como centro de referência, vai obrigar essa instituição a banhar os seus espaços nas águas da democracia. Não podemos educar para a democracia a não ser democraticamente (ver Mougnotte, 2004: 6-8), seja no interior do espaço sagrado da sala de aula, seja nos lugares e nos redutos do meio ambiente escolar. Sem quadro educativo democrático, a democracia torna-se uma miragem. Como diz a autora já citada: «O ensino e a aprendizagem da democracia serão um fracasso se não se processam num meio e num quadro educativo democráticos» (Liégeois, 2005: 27).

A tirar daqui todas as consequências, precisamos de implementar os princípios e os valores da democracia em qualquer circunstância do processo escolar, inclusive nas situações em que os alunos manifestam insucesso e dificuldades de aprendizagem. Educar para a cidadania democrática, no particular contexto da escola, é ter em conta essas situações, já que são lesivas do direito à educação:

O êxito escolar nem sempre representa um êxito da educação em sentido pleno; em contrapartida, o insucesso escolar suporá a negação ou mutilação do direito à educação, ao dificultar a marcha pela escolaridade, uma vez que esta se converteu em sinónimo desse direito (Sacristán, 2005: 130).

Assim, há que ser atencioso e solidário com o aluno e o colega que tem dificuldades em aprender. Afinal, educar para a cidadania democrática é também educar para

a solidadiedade e o cuidado do outro, sobretudo se está em dificuldades. Não por esmola ou caridade, mas por obrigação cívica decorrente dos valores e dos princípios da democracia. Do ponto de vista pedagógico, essa solidariedade pode materializar-se em cursos de apoio aos alunos atrasados ou até em acções tutoriais de aluno para aluno, o que seria interessante para promover o sentimento de responsabilidade educativa entre pares. A ideia de «cidadania pedagógica», tão cara a F. Galichet (2005: 111), teria aí um espaço para a sua concretização.

A escola que se organiza para fomentar a cidadania democrática junto dos alunos não se fecha nem rejeita os contactos com o meio. Como poderia ser de outro modo se esse meio, configurado pela família e os agentes da sociedade civil, possui recursos para enriquecer e complementar o trabalho da escola? Uma «bolha escolar» separada do meio que a cerca seria sempre empobrecedor. A ligação da escola à família e à comunidade local é que permite recolocar a criança e a sua aprendizagem da cidadania numa sociedade que é a sua. Permite observar e experimentar directamente a sua aprendizagem da vida em sociedade nos lugares onde vive. Já para a família e a comunidade, essa ligação com a escola permite compreender e participar democraticamente nos processos de educação das crianças, quanto mais não seja por razões de eficácia e de responsabilidade. Neste capítulo, as descontinuidades normativas entre as instituições em presença só poderia prejudicar a aprendizagem da cidadania. Assim, há que preservar (ou estabelecer e reatar) os vínculos entre os três agentes responsáveis pela porção mais significativa da influência educadora sobre as crianças. Com isso, criaríamos condições para dar realismo e sustentabilidade à preparação

das crianças para o exercício da cidadania democrática. Se a escola, enquanto agência preponderante nessa matéria, está ou não a desempenhar adequadamente o seu papel, não é assunto que importa discutir aqui. Até porque alguma coisa quererá dizer a proliferação de retórica sobre a necessidade de fazer da escola uma placa giratória e um catalisador de vontades e energias para a realização dessa meta educativa.

Assim, é sem dúvida mais interessante, e quem sabe mais necessário, deslocar o olhar para o plano normativo e ver que pode fazer a escola na cidadanização para a democracia, não olvidando, nem por um instante, as dificuldades, os obstáculos, os desafios e as perspectivas que isso implica, aqui e agora, no real pedagógico das escolas.

3. Escola, Cidadania e Democracia: que responsabilidades?

A relação de implicação entre escola, cidadania e democracia está para durar, dadas as circunstâncias da vida contemporânea. É certo que não podemos pedir à escola que assuma responsabilidades que a transcendem, ou que só parcialmente cabem nas suas atribuições. Ainda assim, não podemos deixar de recorrer a ela quando se trata de lançar as bases da cidadanização para a democracia. Sabemos que tem condições para desempenhar um importante papel nessa matéria, mas também estamos avisados que deve conceber a sua missão em função de novas perspectivas. A reconceptualização dessa missão, operada a traços largos no anterior apartado, deixa antever a assunção de novas responsabilidades. Que responsabilidades?

A procura de resposta para esta questão é necessária para redefinir o rumo da escola

na preparação de cidadãos para a democracia, mas de pouco valeria se não se reunissem duas condições: por um lado, um quadro legislativo e normativo para agir nesse sentido. Por outro, recursos e instrumentos para levar adiante aquilo que é requerido. Não se pode dizer, na situação presente, que a escola pública portuguesa carece dessas condições. O enquadramento legal para promover a cidadania democrática na escola existe (é mesmo redundante numa série de peças legislativas da assembleia e do governo) e os recursos não são assim tão poucos. O que parece existir de menos – num certo clima depressivo que se apoderou das escolas – é a coragem e a determinação em torno de uma escola cidadã, verdadeiramente empenhada na educação para a cidadania. A reversão desta situação, no actual estado de coisas, passa por um renovar de compromissos com a cidadanização no ambiente escolar e com a assunção de novas responsabilidades. Na ordem dos compromissos, seria importante recolocar a cidadania na agenda da escola, dando-lhe prioridade e destaque no projecto educativo. Já no plano das responsabilidades, há que levar por diante a efectiva democratização da escola, seja ao nível das relações pedagógicas na sala de aula (reconhecendo os direitos da criança e as vantagens que daí advêm para as aprendizagens), seja ao nível do governo e da direcção da instituição (dando lugar à participação de todos os interlocutores da comunidade educativa: pais, professores, alunos, pessoal não docente da escola, representantes da administração educativa e das autarquias, representantes das actividades de carácter cultural, artístico, científico, ambiental e económico, desde que assumam relevo para o projecto educativo da escola). Na medida do possível, é preciso afrontar os principais

obstáculos à democratização da escola. Antes de mais, os de carácter estrutural, ou seja, os burocráticos: «O principal entrave estrutural à democratização da escola é o seu aspecto burocrático. A escola é uma organização, e é assim frequentemente governada e gerida de maneira burocrática» (Liégeois, 2005: 20). É pois importante reflectir nas estratégias que poderiam ajudar a passar de uma gestão burocrática para uma gestão democrática, desocultando impasses, denunciando constrangimentos e pondo a claro resistências da própria tutela.

Em seguida, particular atenção devia ser dada aos problemas de fundo, essencialmente culturais. A democratização da escola choca agora com os preconceitos dos adultos relativamente aos alunos: os valores mais firmemente estabelecidos entre os adultos significativos das escolas afirmam que o poder é dos professores e que os alunos vêm à escola para aprender a ordem e a obediência. Qualquer poder atribuído aos alunos só pode significar desordem e anarquia. Teme-se, portanto, a fragilização da autoridade docente e o bloqueio da gestão da escola, não se imaginando que isso pode ser uma ficção, útil apenas aos adultos. Há, pois, que desmistificar os pressupostos desse raciocínio, partilhando poderes e responsabilidades com os alunos.

Assim como se partilha poder e responsabilidade com os alunos (por ser uma forma eficaz de preparar para a exercício responsável da cidadania democrática), também se deve partilhar alguma forma de poder e responsabilidade com outros membros da comunidade educativa. Em primeiro lugar com os pais e encarregados de educação, não apenas porque têm direitos a respeitar, mas porque são essenciais ao reforço das aprendizagens escolares. Depois, com os representantes da

sociedade civil, uma vez que podem trazer à escola os seus saberes e os seus conhecimentos na área da cidadania, especialmente quando se articulam com organizações de defesa e promoção dos direitos humanos.

A ligação da escola com o meio, na linha desta abertura aos representantes da sociedade civil, deve ser cultivada sem complexos e sem reticências. É nesse contexto que os alunos podem ter acesso a amplos programas de luta contra as desigualdades e as injustiças sociais, e é aí, como refere Enguita (2001: 104),

que se encontram os saberes profissionais, os conhecimentos técnicos, as destrezas práticas e as experiências sociais que a escola precisa para apoiar o seu labor; ou, se se prefere, os grupos, as organizações e as instituições que os possuem e com os quais pode entabular relações cooperativas.

O filão de conhecimentos e experiências disponíveis no meio envolvente é praticamente ilimitado e seria uma pena não os aproveitar no trabalho de cidadanização escolar para a democracia.

A escola autista, cortada da corrente da vida que circula à sua volta, não é uma boa escola de cidadania. Se é verdade que priva os alunos do confronto com os problemas da comunidade (o que já é negativo), também é certo que não tira partido dos recursos que essa comunidade oferece para atender às novas necessidades dos alunos em termos de cidadania (preparação para responsabilidades acrescidas no mundo da vida familiar e social, adequação ao pluralismo de valores e estilos de vida, à interculturalidade, à transnacionalidade e à assunção de protagonismo em múltiplas esferas políticas).

Uma escola cuja vocação é a cidadanização olha de outra maneira para a comunidade que a rodeia. Vê nela um parceiro da educação e desenvolve relações cooperativas com as suas estruturas organizativas. Neste sentido, procura que essas estruturas estejam representadas na escola, não apenas de direito (o que já acontece), mas de facto. Quer dizer: tomando parte na definição do projecto educativo da escola, acompanhando a sua realização e contribuindo para a sua avaliação.

A participação democrática nas escolas, seja dos representantes da comunidade local, seja dos pais e dos alunos, dos professores e do pessoal não docente, é absolutamente necessária para configurar uma comunidade educativa apostada num projecto de educação para a cidadania. Há que recuperar a fé na comunidade educativa, pois, como diz o ex-director da UNESCO (Mayor, 2002: 24), «Recuperar a fé na ‘comunidade educativa’ seria um primeiro passo na direcção de uma educação para a cidadania».

Mas há obstáculos a transpor, se quisermos que essa participação não se transforme em paródia ou cena burlesca. Antes de mais, a falta de informação (há membros da comunidade educativa que desconhecem os seus direitos de participação nas estruturas da escola e que ignoram as funções dos vários órgãos). Depois, a aversão à participação (é mais cómodo serem os outros a decidir, e isto tanto do lado dos professores como do lado dos alunos e dos pais, para já não falar de outros sectores da comunidade educativa). Em seguida, o cepticismo e o sentimento de impotência (isto consiste em não acreditar nas potencialidades da participação para melhorar as coisas). Mais adiante, a obsessão pela eficácia (parece que discutir, dialogar, negociar e consensualizar é perder tempo). A seguir, temos os preconceitos, resistências e desconfianças entre

os membros da comunidade educativa (entre alunos e professores, entre professores e pais ... e por aí fora). Mais além, a subversão das estruturas de participação (confisca-se a participação de certos actores decidindo antes das reuniões; o que se faz a seguir é gerir o consentimento a decisões pré-tomadas). Finalmente, e para nos cingirmos ao mais notório, horários pouco compatíveis com os interesses de todos os membros da comunidade educativa; falta de informação atempada sobre os temas que se vão discutir e uma concepção burocrática e formalista da participação (participa-se para cumprir formalidades).

A identificação destes entraves à participação democrática nas escolas não deve gerar sentimentos de apatia e desânimo, pois é possível vencê-los com alguma vontade e determinação. Sem heroísmos individualistas, pois os problemas são sistémicos e às vezes até ultrapassam a esfera de competências das escolas.

Ainda assim, há mudanças que a comunidade educativa pode operar, especialmente no que concerne a democratização dos processos deliberativos em função de todos os actores representados nos órgãos da escola. Com esta iniciativa, dá-se sem dúvida um precioso contributo para criar um *ethos* escolar democrático, potenciador da cidadanização para a democracia.

É sabido que a influência desse *ethos*, conjugada com a influência do currículo oculto e do meio envolvente, é que é determinante na formação de democratas. Por isso, faz sentido dizer com Birzúa (2000: 69) «que se deve promover a educação para a cidadania por intermédio do *ethos* escolar e do curriculum informal e oculto, assim como através de relações intensas com o meio ambiente social». Se isto for feito numa perspectiva democrática, a escola será um pilar decisivo da democracia tanto na forma de governo como

sobretudo na modalidade de estilo de vida. Apesar de tudo, é sempre possível perguntar: vai a escola, por esse facto, garantir o futuro da democracia? O futuro da democracia não está garantido, mas é provável que dependa da escola tal como surge aqui reconsiderada no sentido da cidadania.

Referências bibliográficas

- Arendt, H. (1995). *Qu'est-ce que la politique?* Paris: Seuil.
- Audigier, F. (2000). *Concepts de base et compétences-clés pour l'éducation à la citoyenneté démocratique*. DGIV/EDU/CIT (2000) 23. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Barbosa, M. (1997). *Antropologia complexa do processo educativo*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Barbosa, M. (2005). Comunidade educativa e participação democrática. In *Actas do Congresso de Cidadania Activa*. Caderno nº 2, 89-95.
- Birzée, C. (2000). *L'éducation à la citoyenneté démocratique: un apprentissage tout au long de la vie*. DGIV/EDU/CIT (2000) 21. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Carbonell, F. (2005). *Educar en tiempos de incertidumbre. Equidad e interculturalidad en la escuela*. Madrid: Catarata.
- Convenção Internacional dos Direitos da Criança.
- De Singly, F. (2004). Les tensions normatives de la modernité. In *Éducation et Sociétés*, nº 11, 11-33.
- Dubet, F. (2004). *L'école des chances. Qu'est-ce qu'une école juste?* Paris: Seuil.
- Enguita, F. (2001). *Educar en tiempos inciertos*. Madrid: Morata.
- Galichet, F. (2003). À la recherche du sens perdu. In *Les Cahiers Pédagogiques*, nº 410, 13-17.
- Galichet, F. (2005). *L'école, lieu de citoyenneté*. Paris: ESF.
- Kerr, D. (2005). *Apprendre et vivre la démocratie: conférence de lancement de l'année européenne de la citoyenneté par l'éducation*. DGIV/EDU/CIT (2005) 2. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Kymlicka, W. (2003). *La política vernácula. Nacionalismo, multiculturalismo y ciudadanía*. Barcelona: Paidós.
- Le Gal, J. (2005). *Los derechos del niño en la escuela. Una educación para la ciudadanía*. Barcelona: Graó.
- Liégeois, D. (2005). *La démocratie dans l'école. Gouvernance de l'école, environnement scolaire, et communauté locale: pour une école démocratique en Europe*. DGIV/EDU/CIT (2005) 25. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Mayor, F. (1999). *Un monde nouveau*. Paris : Odile Jacob.
- Mayor, F. (2002). Ciudadanía democrática. Reinventar la democracia, la cultura de paz, la formación cívica y el pluralismo. In Imbernón (Coord.). *Cinco ciudadanía para una nueva educación*. Barcelona: Graó, 15-27.
- Mougniotte, A. (2004). Rôle et portée de l'école dans l'éducation à la citoyenneté (texto policopiado, apresentado no Symposium «Éducation à la citoyenneté et diversité culturelle», Angers, França).
- Renaut, A. (2002). *La libération des enfants. Contribution philosophique à une histoire de l'enfance*. Paris: Calmann-Lévy.
- Sacristán, G. (2005). *La educación que aún es posible. Ensayos acerca de la cultura para la educación*. Madrid: Morata.
- Tedesco, J. (2002). Educación y ciudadanía paritaria. In Imbernón (Coord.). *Cinco ciudadanía para una nueva educación*. Barcelona: Graó, 47-61.