



Departamento de Sociologia

Cidadania e Autoridade na Escola Pública Democrática

Cristina Gomes da Silva

Tese especialmente elaborada para obtenção do grau de Doutor em Sociologia

Júri

Presidente: Professor Doutor Pedro Vasconcelos

Professor Doutor Augusto Ernesto Santos Silva

Professora Doutora Ana Maria Dias Bettencourt

Professor Doutor Pedro António da Silva Abrantes

Professor Doutor João Manuel Grossinho Sebastião

Professor Doutor Rui Pedro Pena Pires

Professor Doutor Jorge Manuel Bento Pinto

Março de 2014

Esta tese foi realizada com o apoio da Fundação para a Ciência e Tecnologia, através da atribuição de uma Bolsa de Doutoramento (Referência SFRH/PROTEC/50016/2009 – área de Sociologia) financiada por fundos nacionais do MCTES. O CIES foi o centro de investigação de acolhimento.

Resumo

A discussão sobre a escola pública na atual sociedade democrática inscreve-se em várias frentes e os discursos que vão sendo produzidos descrevem-na mais facilmente pelo que não é, comparada com a escola do passado, do que pelo que é, registando-se alguma dificuldade na atualização do seu perfil de acordo com as novas exigências a que tem sido submetida. Ela assume quase tantos rostos quantos os agentes que a procuram, buscando-lhe sentidos e atribuindo-lhe mandatos – o Estado, os políticos, os professores, os alunos, as famílias, o mercado de emprego, os *media*. A sua *missão* já não se resume à tríade do *ler, escrever e contar*, nem a um conjunto de aprendizagens profissionais diretamente relacionadas com o mundo do trabalho. Supõe-se também que ela forme cidadãos participativos, informados, competentes, solidários e responsáveis.

A inquietação, ditada pelo registo de alguns discursos sobre a “suposta” falta de rigor da escola democrática, levou-nos a requestionar o *lugar* da escola pública na sociedade democrática e a querer conhecer as opiniões de um dos grupos diretamente envolvidos no processo de ensino-aprendizagem: os diretores de turma.

Várias foram as questões que se nos colocaram: qual é o papel da escola pública numa sociedade democrática, todos os dias (re)construída (re)pensada, questionada? Como é que os professores perspetivam o seu papel enquanto agentes dessa escola? Que conceções têm de escola pública, de democracia, de cidadania e de autoridade?

Palavras-chave: cidadania, escola pública, democracia, autoridade, professores.

Abstract

The discussion about public school in the current democratic society inserts itself in several fronts and the speeches being produced describe it more easily by what it is not, compared to the school of the past, rather than by what it actually is, and some difficulty can be found to update its profile according to the new requirements it has been submitted to. It takes almost so many faces as the agents that seek it, looking for its senses and assigning it mandates – the state, the politicians, the teachers, the students and their families, the employment market, the media. Its *mission* restricts no more to the *reading, writing* and *arithmetic* triad, neither to a set of professional learning directly related to the working world. It is also supposed that it prepares citizens that are participative, informed, competent, supportive and responsible.

The discomfort, dictated by the tone of some speeches about the ‘alleged’ lack of rigor of the democratic school, led us to re-question the *place* of public school in the democratic society and to want to know the opinions of one of the groups directly involved in the teaching-learning process: the directors of classes.

Several were the questions we faced: What’s the role of public school in a democratic society, every day (re)built (re)thought, questioned? How do teachers foresee their role as agents of that school? What conceptions they have of public school, democracy, citizenship and authority?

Key words: citizenship, public school, democracy, authority, teachers.

Pré-texto

O trabalho é o lugar onde todos somos substituíveis. Só no nosso viver somos insubstituíveis [João Martins Pereira, in *Pública*, suplemento do jornal *Público* de 1 de Abril de 2001, entrevista conduzida por Maria João Seixas na rubrica “Com vista para...”].

Mesmo tratando-se de um trabalho académico, em que se revelam e projetam interesses pessoais, uma tese é sempre passível de ser feita por qualquer outra pessoa, um objeto de estudo é abordável de muitas maneiras, mas este trabalho ocorreu-me iniciá-lo com esta frase de João Martins Pereira. A escolha não foi feita por acaso (mas dou graças ao acaso que fez com que o meu amigo Rui Bebiano, historiador, professor de História Contemporânea na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, investigador do Centro de Estudos Sociais e Diretor do Centro de Documentação 25 de Abril, me desse a conhecer a vida e a obra deste cidadão), fi-la porque a senti assim mesmo, como ele a disse, e porque ao longo de todo o tempo em que realizei este trabalho ela me acudiu ao espírito inúmeras vezes. Eu sabia que o tempo usado a realizá-lo era tempo que “roubava” aos que me estavam mais próximos: as minhas filhas, o Paulo, os amigos, os alunos e até os gatinhos lá de casa, e era ali, naquele(s) viver(es), que me sentia insubstituível.

Já foi dito/escrito infinitas vezes, sentido, outras tantas, que o trabalho de investigação, sobretudo na fase da escrita, é um trabalho solitário, parecendo que os processos de

investigação qualitativa adensam essa solidão. Socorro-me de Bogdan e Bilken que escreveram assim:

A grande maioria das investigações qualitativas são aquilo que se designa por investigação do “cavaleiro solitário”, isto é, o investigador enfrenta, isoladamente, o mundo empírico, partindo só, para voltar com resultados. (Bogdan e Bilken, 1994: 108).

Apesar de tudo estive muito acompanhada e gostaria ainda de deixar aqui um enorme agradecimento a todos os professores que se disponibilizaram para me concederem as entrevistas que dão corpo a este trabalho, bem como às direções das duas escolas que desde o primeiro dia tudo fizeram para garantir que em tempo recorde eu desse por concluída a recolha dos testemunhos.

Perante tudo isto, cumpre ainda dizer que, ao longo deste tempo, a escrita foi alternada com a lecionação e nem sempre as “condições de produção intelectual” foram as desejáveis, mas o resultado está aqui nas vossas mãos e vou passar a explicitar o que andei a fazer ao longo de muitos dias. Estamos, assim, perante a tese possível, desejada, mas inevitavelmente incompleta.

Índice

Pré-texto	v
Índice	vii
Introdução.....	9
1 Cidadania e autoridade na escola pública democrática.....	15
1.1 A escola pública em democracia.....	15
1.2 Escola pública e cidadania	48
1.3 A autoridade na escola democrática.....	81
2 Justificação das escolhas e procedimentos metodológicos	99
2.1 Dos contextos do estudo: duas escolas nas margens de um rio	99
2.2 Da escolha do objeto.....	103
2.3 Do percurso metodológico: método de investigação, recolha de dados, procedimentos técnicos e esquema de análise.....	106
3 Das escolas e dos professores	115
3.1 Breve caracterização das duas escolas	115
3.2 Quem são estes diretores de turma?.....	123
3.3 Ser professor hoje, razões de uma escolha.....	127
3.4 Socialização política, posicionamento ideológico e opinião sobre a democracia e as instituições democráticas	133
4 Escola pública, cidadania e autoridade	151
4.1 A escola pública na sociedade democrática.....	151
4.2 A cidadania é... aquilo que um bom cidadão faz	162

4.3 A autoridade é... aquilo que os professores não podem perder	172
Conclusões.....	197
Referências bibliográficas	207
Anexo	215

Introdução

Nem sempre a génese dos processos serve de explicação ao seu desenvolvimento. Muitas vezes essa génese é dificilmente localizável no tempo, mas neste caso cumpre traçar uma breve introdução sobre o início identificável do percurso que nos trouxe até aqui.

A nossa primeira abordagem documentada à problemática tratada nesta tese surge no âmbito do projeto *Cidadania, Autoridade e Integração* (2005),¹ financiado pela Fundação Calouste Gulbenkian e realizado entre 2002 e 2005, em colaboração entre a Universidade de Nanterre, a Escola Superior de Educação de Setúbal e o Instituto de Estudos para o Desenvolvimento.² O projeto consistiu num processo de investigação em educação e uma das escolas nele envolvidas foi também escolhida como contexto empírico no trabalho que agora apresentamos. O principal objetivo do referido projeto era então

contribuir para identificar caminhos, ao nível da organização das escolas e da formação de professores, que contribuíssem para uma melhor integração dos alunos e para retirar as escolas situadas em meios sensíveis dos guetos em que se encontravam (Bettencourt *et al*, 2005: 6).

¹ Ana Maria Bettencourt (coord.) (2005), *Cidadania, Autoridade e Integração. Análise de Discursos e de Práticas em Sede Escolar*, ESE/IED/FCG, relatório policopiado.

² A equipa responsável pelo projeto era constituída por Ana Maria Bettencourt, Cristina Gomes da Silva, Nelson Matias, Teresa Gaspar *et alli*.

O contexto em que vivíamos no ano de arranque do projeto, 2002, ficou marcado por diversas polémicas em torno da educação, que se manifestaram de forma muito visível, designadamente através de grandes debates nos *media*. A ideia prevalecente era, sem dúvida, a que dizia respeito à propalada crise da escola pública. Entre outras “acusações” dirigidas à escola encontrávamos referências ao seu falhanço na formação de cidadãos ativos, à falta de rigor e qualidade das aprendizagens dos alunos e à perda de autoridade dos professores. Este projeto constituiu um primeiro e importante marco objetivável no quadro das preocupações e reflexões decorrentes da nossa atividade profissional.

Quase dez anos depois, e por exigências relacionadas com a carreira profissional/académica, foi ganhando corpo a necessidade de iniciar um percurso de investigação conducente à obtenção do grau de doutoramento, regressando, então, a esta temática/problemática.

As mudanças sociais e educativas dos últimos anos levaram a interrogações várias, à procura de caminhos, a desistências e a afirmações nostálgicas e desencantadas sobre a escola de hoje na sociedade democrática, a aprendizagem da cidadania em sede escolar, o papel do professor, a sua autoridade e respectivo reconhecimento pela sociedade em geral e dentro da escola em particular. Estas e outras questões foram ganhando espaço na nossa reflexão e fomos verificando que a escola pública se tornou o palco e o objeto ao qual se dirigem os olhares, as frases, as expectativas, as desilusões, os investimentos, as reformas, as políticas. Mas, e como escreveu Maria de Lourdes Rodrigues: “A definição das políticas é uma actividade assente em ideias. Ideias para olhar os problemas como problemas, ideias para os resolver, famílias de ideias, visões do mundo” (Rodrigues, 2010: 17). E, no que toca às políticas dirigidas à escola pública,

estamos de acordo com outra das suas afirmações, desta vez apoiada nos estudos levados a cabo pela OCDE:

Os estudos de avaliação empreendidos pela OCDE sugerem importantes reservas às opções de políticas educativas, iniciadas em alguns países, que passam pela diminuição do papel do Estado como regulador e financiador da educação, sobretudo por induzirem um aumento das desigualdades e não conseguirem promover a qualidade geral dos sistemas de ensino (Rodrigues, 2010: 114).

Parte da discussão que está hoje em cima da mesa passa por uma associação identificada por esta autora: a que se estabelece entre a qualidade do ensino/aprendizagem e o papel do Estado na garantia dessa qualidade enquanto promove, simultaneamente, a igualdade através da escola pública.

- A escola já não é o que era!

Assoma nesta frase, tantas vezes proferida e ouvida, uma ponta de nostalgia relativa a um passado perdido mas mitificado. A escola atual é mais facilmente descrita pelo que não é, comparada com a escola do passado, do que pelo que é. Ela assume quase tantos rostos quantas as expectativas dos agentes que a procuram, buscando-lhe sentidos e atribuindo-lhe mandatos – o Estado, os políticos de diferentes filiações ideológicas e partidárias, os professores, os alunos, as famílias, o mercado de emprego, os meios de comunicação e informação – vendo a sua identidade *pulverizada*.

O trabalho desenvolvido pela escola já não se resume à tríade do *ler, escrever e contar*, nem a um conjunto de aprendizagens profissionais diretamente utilizáveis no mundo do trabalho. Ela deve ainda formar cidadãos conscientes, participativos, informados,

competentes, solidários e responsáveis. Na sociedade contemporânea exige-se cada vez mais esta missão.

Numa formulação que nos parece particularmente feliz e sugestiva, Manuel Sarmiento distingue as duas escolas: “A escola de antigamente ensinava as estações; a escola de hoje ensina a viajar” (Sarmiento, 2013: 194). E, acrescentamos nós, nesta aprendizagem da viagem o fechamento não tem lugar.

Mas, como poderá a escola responder ao “novo mandato”? Como é que a escola democrática se concebe e organiza para formar cidadãos dentro das regras democráticas? O que é a escola numa sociedade democrática, todos os dias (re)construída (re)pensada, questionada? Quais são as funções hoje atribuídas aos professores no exercício da profissão? Com que autoridade o fazem? Que opiniões têm sobre a escola, a cidadania aí aprendida, a autoridade exercida, a democracia fortalecida?

Estas foram as questões que, numa fase inicial, nortearam o nosso caminho. A apreensão, ditada pelo registo de alguns discursos sobre a “suposta” falta de rigor da escola democrática, levou-nos a (re)questionar o *lugar* da escola pública na sociedade democrática. Há uma ideia forte e muito difundida em que o rigor é confundido com sentido único. Ora, sendo a democracia plural, logo, seria pouco rigorosa e a escola pública seria o reflexo dessa democracia plural e com um *deficit* de rigor.

No entanto, como instituição, a escola perdura no tempo, sendo mesmo impensável conceber um qualquer projeto individual/social sem a sua intervenção nessa conceção e nessa construção. É de sociedades escolarizadas que falamos e o veredicto da escola

sobre o valor social e profissional dos indivíduos afirma-se de forma inquestionável e incontornável.

Mas, é também sobre esta mesma instituição que se vão produzindo os discursos mais severos, preocupados e, às vezes, meramente opinativos, sem grande sustentação argumentativa e empírica.

Nas sociedades ocidentais existe atualmente em relação à escola um sentimento generalizado de mal-estar quer dentro, quer fora da instituição, e Portugal não é exceção, muito pelo contrário. Embora se trate de um país onde os processos e os efeitos da democratização do acesso se fizeram sentir mais tardiamente, não escapa a essa onda de contestação e descrença que se tem verificado noutros países.

O leque de críticas e exigências dirigidas à escola é vasto, deixando-a submersa em pedidos aos quais não consegue responder fácil e satisfatoriamente.

As soluções advogadas são igualmente diversas. Por um lado, surgem a defesa do retorno à escola antiga, autoritária, fundada numa rigidez de princípios e procedimentos em que a acumulação de conhecimentos é valorizada e validada em provas finais; a restituição da autoridade aos professores respeitando, sobretudo, o estatuto e a hierarquia; a reposição dos conhecimentos no centro do processo de ensino-aprendizagem; a ligação direta entre aquilo que se ensina na escola e as necessidades económicas da sociedade e do mercado de trabalho.

Por outro lado, temos a defesa de uma maior flexibilidade de procedimentos e diversidade de práticas pedagógicas; da transformação dos processos de ensino-aprendizagem em que *se aprende fazendo* e os alunos são corresponsáveis pelas suas

aprendizagens; da reconfiguração do paradigma de autoridade, deixando esta de estar centrada no professor para passar a ser exercida de acordo com as responsabilidades e competências de cada um; da mudança de paradigma no que respeita à “natureza” das aprendizagens dos alunos, passando da simples aquisição de conhecimentos ao desenvolvimento de competências; da assunção, por parte da escola, de um papel preponderante na formação de cidadãos capazes de intervir conscientemente na sociedade em que vivem.

O trabalho que aqui apresentamos, ainda que enuncie teoricamente algumas pontas da crise da escola, não tem como objeto, nem como objetivo central, a discussão dessa mesma crise. Ao longo das páginas que se seguem organizámos o nosso trabalho em quatro partes. Na primeira, discutimos os principais fios teóricos da problemática em causa – o mandato da escola pública na democracia, a cidadania e a autoridade na escola democrática. Na segunda, apresentamos as escolhas metodológicas e o objeto de estudo. Na terceira parte, damos conta da caracterização das escolas escolhidas e dos entrevistados. Finalmente, a quarta parte é dedicada à análise dos discursos de diretores de turma, de 7º e 9º anos, de duas escolas da periferia de Lisboa (uma na margem direita do Tejo e outra na margem esquerda), sobre as três principais questões que constituem o núcleo essencial do nosso trabalho: a escola pública em democracia, a cidadania e a autoridade.

1 Cidadania e autoridade na escola pública democrática

1.1 A escola pública em democracia

Une société qui permet à tous ses membres d'avoir une part égale à ses bienfaits et qui assure souplement le rajustement de ses institutions par interaction des différentes formes de vie communautaire et par là même démocratique. Cette société doit avoir un type d'éducation qui amène les individus à s'intéresser personnellement aux relations sociales et à la conduite de la société et leur donne les dispositions qui garantissent l'évolution sociale sans avoir recours au désordre [John Dewey, 1990, *Démocratie et Éducation*, Paris, Armand Colin, p.146, ed. orig. 1916].

A escola (pública) como uma das instituições-chave das sociedades democráticas modernas

A democracia enquanto regime político precisa de instituições para se afirmar e garantir a sua continuidade. No entanto, a sua natureza diversa (a democracia não assume a mesma forma em todos os Estados), aberta e plural leva Dominique Rousseau (2010) a postular que instituições e democracia são dois termos contraditórios.

«Institution» suggère le cadre, l'ordre, la contrainte, l'immobilisme; «démocratie» évoque le débordement, le désordre, la liberté, le mouvement. Une institution ne peut être que «totalitaire» au sens d'Erving Goffman (...) et par conséquent la démocratie ne peut être qu'«anti-institutionnelle». (...) l'institution est la tragédie de la démocratie parce qu'elle est à la fois ce qui la permet et ce qui peut l'étouffer. Ce qui la permet parce que l'institution est ce qui sort l'homme de la barbarie et de l'instantanéité pour l'inscrire dans la civilisation et la durée. Ce qui peut l'étouffer parce qu'un mouvement «naturel» la conduit à envahir tout l'espace social et à devenir un instrument d'aliénation politique (Rousseau, 2010: 57).

É interessante esta referência porque nos ajuda a perspetivar o lugar da escola enquanto instituição no funcionamento da democracia, sendo um dos pontos centrais da argumentação deste autor que distingue entre *funcionamento democrático das instituições e instituições democráticas*, assim designadas, porque são as que existem dentro do regime e lhe dão forma. Neste sentido, a escola é uma instituição democrática, embora o seu funcionamento possa não ser, e é a capacidade de transformação de um indivíduo em cidadão que lhe confere o estatuto de instituição democrática. Para Rousseau,

on ne naît pas citoyen on le devient, toutes les institutions qui ont pour fonction, implicite ou explicite, de faire «sortir» le citoyen de l'homme méritent d'être nommées démocratiques. Ainsi en premier lieu, de l'institution scolaire qui, depuis les fameux hussards de la République, a la charge d'apprendre aux enfants à devenir citoyens en leur donnant les savoirs leur permettant de comprendre le monde et d'intervenir en êtres libres dans la vie de la cité (Rousseau, 2010: 61).

As razões aduzidas pelo autor para demonstrar que a escola é uma instituição democrática mas o seu funcionamento não, têm a ver com assimetrias e desigualdades, ou seja,

ne sont des institutions démocratiques en elles-mêmes; les inégalités, les hiérarchies, les classements, l'ordre, les commandements, l'autorité du chef, toutes ces propriétés se retrouvent dans leur fonctionnement marqué par les césures professeurs/élèves/administration (...). Pour le dire autrement, et de manière un peu sèche, l'école, la presse et les partis ne sont pas des institutions démocratiques mais des institutions de la démocratie. C'est-à-dire, des institutions sans lesquelles la démocratie ne peut exister, des institutions qui sont le fondement et la condition de la démocratie (Rousseau, 2010: 61).

O que se infere daqui é que um Estado democrático só o é se se alicerçar em determinadas instituições e a escola é uma delas. A escola pública, por condição, – o Estado é o seu responsável – é-o ainda mais. E embora a escola pública esteja sujeita ao poder político, enquanto instituição autónoma e democrática só pode reproduzir-se protegida da influência de outros poderes. Regressamos de novo ao raciocínio de Rousseau quando diz que cada instituição democrática e respetiva função devem ser protegidas

de l'ingérence des autres institutions. L'enjeu est, en effet, déterminant pour la qualité démocratique des institutions. L'école ne pourrait pas remplir sa fonction démocratique si elle était soumise aux impératifs des institutions économique, religieuse ou partisane (Rousseau, 2010: 63).

No entanto, do nosso ponto de vista, isto não significa afirmar que a escola é ideologicamente neutra. Significa, simplesmente, que sendo a escola uma das instituições que constitui e enforma a democracia só preservando a sua autonomia institucional em relação à economia, à religião e à política poderá desempenhar o seu papel enquanto suporte dessa democracia.

Mas regressemos ao debate que atualmente se trava sobre a escola pública nas sociedades democráticas. Tal debate é feito em torno de várias questões, mas consideramos que o centro da discussão está no entendimento/redefinição do seu mandato e no desafio que representa a associação entre escola pública, democracia, formação de cidadãos e qualidade do ensino e das aprendizagens. Mais do que nunca a escola pública é interrogada, posta em causa e objeto de controvérsias várias. Maria de Lurdes Rodrigues (2010) destaca, justamente, aquilo que considera serem os dois grandes temas de discussão na atualidade:

Em primeiro lugar, o debate sobre o nível de conhecimentos transmitido e adquirido: qual é efectivamente o nível de conhecimentos e quais são as competências adquiridas na escola pelos alunos? Estes sabem hoje menos do que no passado? O nível de exigência da escola baixou ou aumentou? (...) Em segundo lugar, o debate sobre o papel do Estado e da escola pública na estruturação, organização e financiamento do sistema educativo: deve continuar a ser público o financiamento da educação e devem ser públicas as escolas? (...) (Rodrigues, 2010: 11).

Sublinha a autora que, embora sejam assuntos há muito discutidos, a novidade reside no facto de surgirem associados nas discussões. E esta afirmação remete-nos para uma outra questão sempre presente: poderá a escola pública democrática escapar aos efeitos da massificação induzida pela democratização do acesso? Ou, por outras palavras,

poderá a escola pública democrática alcançar o patamar seguinte ao da democratização do acesso, ou seja, a democratização do sucesso?

Sendo uma questão clássica da sociologia da educação, numerosos estudos e autores têm dado conta dela. Bourdieu e Passeron (1971 e 1985) são o caso mais paradigmático de identificação e denúncia dos efeitos perversos da democratização do acesso à escola, quando associados ao reforço da reprodução social, nomeadamente, através da ação continuada da educação massificada e igual para todos.³

Numa democracia recente como a portuguesa e numa escola que geriu mal os efeitos da democratização, sobretudo a massificação que dela resultou, a questão do papel do Estado na manutenção da escola pública e da qualidade do ensino coloca-se de forma mais evidente. Como bem sintetiza João Sebastião (2009):

A profunda transformação da estrutura de qualificações da sociedade portuguesa, iniciada há cerca de 35 anos e claramente acelerada nas duas últimas décadas, trouxe para o debate público expressões como democratização, massificação, desqualificação dos diplomas ou liberdade de educação. A novidade da quase universalização da escolaridade básica, já concretizada há décadas no resto da Europa, tem dado origem a uma vaga de críticas ao sistema educativo, genericamente centradas na ideia de uma profunda degradação do ensino público e no decréscimo “evidente” das capacidades e competências dos alunos alvos da formação (Sebastião, 2009: 123).

O que importa realçar nesta discussão é o questionamento da continuidade e o estatuto da escola pública enquanto promotora e garante da democratização da escolarização e a mais longo termo da sociedade. Ainda recorrendo a João Sebastião, consideramos

³ Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1971), *La Reproduction*, Paris, Éd. de Minuit; Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1985), *Les Héritiers. Les Étudiants et la Culture*, Paris, Éd. de Minuit.

interessante a forma como baliza esta problemática que oscila entre defensores acríticos e críticos impiedosos:

De um lado, os herdeiros dos debates travados ao longo de décadas pela democratização do ensino, neles se misturando activistas pedagógicos, docentes, investigadores, ou associações sindicais. No outro campo, uma mistura de conservadores elitistas, fazedores de opinião espalhados pelos diversos meios de comunicação social, e interesses económicos de diversos tipos (que vão desde os interessados em privatizar em seu proveito partes significativas da escola pública aos utilitaristas adeptos de formações mais curtas e essencialmente ao serviço imediato do tecido económico (Sebastião, 2009: 123).

O autor prossegue analisando estas posições que também se antagonizam face à democratização do ensino, constatando que

No que respeita ao debate sobre a democratização do ensino, as duas posições colocam-se em oposição radical, recusando-se *de facto* os adeptos da primeira posição a questionar os erros e bloqueios existentes, vendo qualquer crítica como um ataque à escola pública; enquanto que a segunda oculta os progressos efectuados e apenas consegue vislumbrar na escola pública erros e vícios só resolúveis com a sua privatização parcial, ou para algumas posições mais radicais, total (Sebastião, 2009: 123-124).

Pensamos que num âmbito mais alargado o que está em causa é o próprio mandato da escola pública na sociedade democrática. Seja como for, a primeira conclusão que daqui retiramos é que a escola pública está no centro de uma discussão pouco ou nada apaziguada mas reveladora da importância que essa mesma escola tem na sociedade

democrática e tem-na porque ainda é um importante instrumento de democratização da educação. Como afirma Dominique Schnapper “(...) l’éducation est au cœur du projet démocratique” (Schnapper, 2000: 154).

Mas esta mesma escola pública nem sempre foi democrática e nasceu fundada em situações não inclusivas. Sem nos alongarmos muito, gostaríamos de recuperar aqui alguns elementos sobre o caminho feito pela educação em sede escolar. A educação escolar é instrumental na construção das sociedades modernas com um alvo/sujeito muito preciso: os jovens, os futuros responsáveis pela edificação/manutenção da sociedade. O século XVIII marca a sua génese na forma como hoje a conhecemos. De acordo com o regime económico, político e social, a escola pública ganha contornos diferenciados e os seus desígnios alteram-se em função do modelo de sociedade que estiver em causa. No entanto (e apesar das confirmadas vantagens/necessidade de processos de educação ao longo da vida dirigidos a públicos menos jovens), os seus principais destinatários/utentes mantêm-se e a condição juvenil é indissociável de um percurso de escolarização mais ou menos longo. Como refere Olivier Galland

A partir de la fin du XVIIe siècle la figure juvénile prend une nouvelle dimension dont témoigne la multiplication des ouvrages consacrés à l’éducation (Galland, 1991: 17).

Ainda de acordo com este autor, reconhecendo que tal estado (ou estágio) é um privilégio, também as preocupações que lhe são dirigidas se encontram em esferas específicas. Assim, longe de estarmos perante uma postura que entende que todos os indivíduos de determinada idade devem ser alvo de preocupações pedagógicas próprias, assistimos a uma situação descrita por Galland da seguinte forma:

L'éducation ne vient nullement compenser l'absence des privilèges de la naissance comme le voudra plus tard l'idéal égalitaire; bien au contraire elle est surtout nécessaire à ceux qui «distingués dans le monde par leur naissance» doivent tenir leur rang et montrer l'exemple (Galland, 1991: 17).

A educação transformava-se, deste modo, num instrumento de manutenção de privilégios e formas de estar próprios de determinadas classes sociais, visto que nem a noção de juventude, nem o acesso à educação formal seriam para todos. A educação não teria ainda o cariz transformador/nivelador que, na sequência das revoluções liberais, viria a assumir. Esta ideia está patente na obra de Olivier Galland ao referir que:

l'idéologie de l'inné, attaché aux privilèges aristocratiques, interdit que l'on puisse reconnaître une grande place à l'éducation. (...) Pourtant à partir du milieu du XVIIIe siècle on voit progresser l'idéologie du mérite (...). On est encore loin de l'idée selon laquelle l'éducation fait la condition, mais on s'éloigne déjà du principe aristocratique selon lequel l'état auquel on est destiné par son nom impose l'apprentissage de ses devoirs et forme toute l'éducation à recevoir (Galland, 1991: 22).

A ideia que triunfará a partir do século XVIII é a de que a Educação deve ser posta ao serviço das necessidades de um país, da construção de um Estado, da afirmação de uma nação. Deste modo, as diversas aprendizagens transitarão dos seus tradicionais contextos familiares e comunitários para uma nova instituição que terá como principal função consolidar

une éducation qui se veuille d'abord une formation «aux différentes professions de l'État», d'une «éducation civile». (...) il ne s'agit plus de modérer les passions d'une jeunesse turbulente, ni de former une élite aux usages du monde, il s'agit de «former

des citoyens utiles» avec un souci d'efficacité sociale et économique et en considérant d'abord le bien supérieur de la Nation; bref, on passe de l'idée d'une éducation mondaine à l'idée d'une «éducation nationale» (Galland, 1991: 22).

Mas não estamos ainda perante uma educação igualitária, nem do ponto de vista social, nem do ponto de vista do género. No que se refere ao primeiro aspeto, “l'enfance populaire (...) est soumise à la fois à la mise au travail précoce et (...) plus tard au système scolaire” (Galland, 1991: 32). Quanto ao segundo, parece-nos esclarecedora a expressão de Philippe Ariès quando refere que “os rapazes foram as primeiras crianças especializadas” (Ariès, 1988: 90).

De facto, se encararmos a institucionalização da educação escolar como um ponto de passagem obrigatório para os mais novos, que participa da determinação do futuro na qualidade de adultos, os rapazes foram os alvos mais precoces dessa instituição e da concretização dos objetivos acima referidos. Quando começa a frequentar a escola “o jovem é retirado da vida dos adultos, afastado e colocado de reserva num mundo fechado, que tem as suas leis” (Ariès, 1986: 9).

Já no que diz respeito à escolarização das raparigas a atitude geral apresenta diferenças:

Certes, il s'agit essentiellement de former les jeunes femmes au gouvernement de la famille et la maison et de réformer leurs défauts naturels (elles qui sont «bavardes, artificieuses ou coquettes»); il faut leur apprendre le prix de l'ordre, de l'économie, de la propreté, l'art de se faire servir et de tenir un ménage, toute une éducation qui préfigure l'idéal domestique de la femme bourgeoise du XIXe siècle (Galland, 1991: 21).

Se estas referências testemunham uma realidade particularmente investigada pelo autor – a sociedade francesa dos séculos XVIII-XIX –, também em Portugal vamos encontrar testemunhos da discussão sobre a educação das raparigas. Rómulo de Carvalho, na sua *História do Ensino em Portugal*, apresenta-nos dados esclarecedores sobre esta questão. Ao referir a questão da educação na segunda metade do século XVIII, fala-nos do papel de Luís António Verney, autor da obra *Verdadeiro Método de Estudar*, e do que aí é defendido a propósito da educação das raparigas:

Uma das atitudes mais desempoeiradas de Verney refere-se ao ensino feminino. «Parecerá paradoxo a estes Catões portugueses ouvir dizer que as mulheres devem estudar.» É exactamente nas últimas páginas do *Verdadeiro Método*, depois de terminada a exposição das suas ideias sobre o ensino das diferentes matérias, que Verney faz deflagrar o explosivo que reservara para fecho do seu texto polémico, afirmando que «com as mulheres se deve praticar o mesmo que apontei dos rapazes». Para si as capacidades intelectuais das mulheres em nada são inferiores às dos homens. «É loucura» pensar-se o contrário, e chega até ao escândalo de afirmar que se as mulheres «se aplicassem aos estudos tantas quantos entre os homens, então veríamos quem reinava» (Carvalho, 1986: 416-417).

Neste contexto da evolução histórico-cultural das sociedades europeias pode dizer-se, em termos gerais, que à medida que a escolarização se vai tornando obrigatória e universal, a escola é assumida como a instância privilegiada de passagem para a vida adulta. Philippe Ariès refere mesmo que

para se tornar num adulto responsável, será necessário à criança e ao jovem, primeiro, passar pela escola e, depois, ficar lá por muito tempo. Assim se constitui o adolescente moderno, que, para mim, coincide com o estudante (Ariès, 1986: 10).

o que significa associar à permanência no sistema escolar o prolongamento da condição juvenil. Ainda de acordo com este autor,

quando a escrita leva a melhor sobre a transmissão oral, a transmissão dos saberes passa a pressupor necessariamente a escrita e esta ensina-se então num local destinado a esse fim: a escola (Ariès, 1986: 9-10).

Para Guy Vincent (2004) é mesmo toda a socialização dos mais jovens que é marcada pela *forma escolar*. Este facto decorre da democratização do acesso e da obrigatoriedade como um dos instrumentos de efetivação da democratização. Em consequência ocorre a massificação e o alargamento a vários contextos sociais, cada vez mais plurais em termos de composição e origens sociais, desse mesmo modo de socialização:

l'école reste au centre de l'espace éducatif, mais qu'elle est définie comme le lieu où l'enfant apprend à juger, peut réfléchir ses expériences, ses apprentissages multiples, le lieu où il se construit comme citoyen". «L'espace éducatif» est donc celui de la cité à tous les sens du terme: l'école tend (ou doit tendre) à constituer l'espace communal en espace public (Vincent, 2004: 14).

Também para James Coleman e Torsten Husén, este facto é assumido como indispensável à definição da própria condição de jovem numa sociedade como a nossa, caracterizada como “industrial, complexa e especializada” e onde

um longo período de estudos e de preparação precede a admissão no mundo dos adultos; na qual, em virtude do enorme leque de escolhas que se lhe oferecem, e por não haver harmonia entre as funções de preparação que diferentes instituições

exercem (família, escola, meio de trabalho), o adolescente sente dificuldade em definir-se como adulto (Coleman e Husén, 1990: 23).

Deste modo, uma escolarização prolongada que não tenha como objetivo uma inserção profissional de nível superior agrava ainda mais a situação de dependência dos jovens em relação aos adultos, sem que seja evidente para o próprio qualquer benefício social dessa condição.

Em síntese, a escola, enquanto meio privilegiado de transmissão da cultura escrita, passa a ser também a instituição formadora dos futuros herdeiros que conduzirão os destinos da sociedade: os rapazes, filhos das classes mais favorecidas, futuros homens dessas mesmas classes. E nesse primeiro momento ela não é democrática visto que exclui uma parte importante da população jovem: as raparigas. A essas estarão reservadas outras funções. Podemos afirmar que, num primeiro momento, a *juventude*, por um lado, e a *escola*, por outro, têm, respetivamente, representantes e utentes particulares – as classes privilegiadas e os rapazes – e que, progressivamente, há uma generalização às classes desfavorecidas e às raparigas, num processo histórico longo.⁴

Este longo processo histórico foi-se desenrolando enquanto se afirmava uma das condições de garante da democracia e da escola pública: o acesso estava generalizado mas faltava garantir condições equiparadas para alcançar o sucesso que, mesmo nas sociedades democráticas, permanece exclusivo de alguns. As *promessas* não cumpridas, ou aquilo que Sérgio Grácio identificou como *crise de confiança na escola* engendrou um desconforto generalizado que foi cavando um sentimento difuso de que a escola estaria a viver uma crise da qual dificilmente sairia. E é precisamente aqui que se situa o problema de saber em que medida a escola pública, laica e democrática propicia aos

⁴ Desta problemática demos conta em Cristina Gomes da Silva (1999), *Escolhas Escolares, Heranças Sociais*, Oeiras, Celta.

jovens o acesso ao conhecimento, à informação necessária à tomada de decisão, ao desenvolvimento da capacidade de autonomia e à consciencialização da sua condição de cidadãos. No fundo, de que modo é que a escola pública atual, nas sociedades democráticas, cumpre o seu múltiplo mandato e porque é que muitos consideram que ela está em crise.

O(s) mandato(s) da escola pública na sociedade democrática atual

Porque é que se diz que a escola está em crise? Porque não ensina? Porque não se aprende? Porque deixou de ter lugar numa sociedade em que outras fontes de informação estão cada vez mais ao dispor dos indivíduos? Porque deixou de exercer a sua autoridade filiada na detenção quase exclusiva, e respetiva transmissão, do saber? Porque não responde aos múltiplos mandatos que lhe são atribuídos? Porque se tornou cada vez mais difícil assegurar o seu papel na promoção da mobilidade social? Porque, afinal e apesar das promessas, a igualdade não foi alcançada? As pontas da discussão são tantas que se torna importante escolher algumas de modo a recentrá-la. E recentrar a discussão sobre a escola significa repor as principais proposições do seu atual mandato.

As expectativas em torno dos contributos da escola para a formação de cidadãos são claras, pertinentes e legítimas, mas segundo alguns autores também é claro e indiscutível que se lhe pede hoje mais do que se pedia há 50 ou 60 anos, e a constatação corrente é de que nem sempre a escola se apresta a satisfazer as exigências atuais. Mas, talvez a escola de que falamos, e à qual nos habituámos, esteja “esgotada”, “exausta” e incapaz de responder a todas as solicitações que os indivíduos e a sociedade lhe dirigem. Como refere J.P.Valentim (1997),

tem sido sempre pedido muito à escola: que ajudasse a disciplinar os espíritos e os corpos, que permitisse a todos o ideal democrático da igualdade entre os cidadãos, que compensasse as desvantagens sociais ou que corrigisse a lotaria da natureza e agora, que respeitando as diferenças individuais, promova o mérito e o talento de cada um, o desenvolvimento integral da personalidade dos alunos, valorize as diferenças culturais e combata as pulsões xenófobas (Valentim, 1997: 101).

Visão mais sintética é a de António Manuel Magalhães quando diz que a escola atual está investida de um *triplo mandato*:

a formação de indivíduos e [*a formação*] de cidadãos e a *preparação* de trabalhadores – enfatizando as relações entre os processos de individualização, integração no mercado de trabalho e cidadania (Magalhães, 2007: 13).

Assim sendo, o rosto visível da crise resulta, essencialmente, de uma dupla dificuldade. Por um lado relativamente à assunção de novos papéis e, por outro, no que diz respeito à capacidade de encontrar respostas para novas exigências e novos desafios: formar os indivíduos de modo a libertá-los através do saber (as fontes de saber diversificaram-se e a valorização do saber escolar relativizou-se); muni-los de conhecimentos e competências necessários ao bom desempenho profissional de acordo com as exigências do mundo do trabalho (o mundo do trabalho tornou-se mais “fluido”, incerto e flexível) e formar cidadãos capazes de participar de modo constante e consciente na construção e manutenção da sociedade democrática.

A escola tradicional, quer do ponto de vista organizativo quer do ponto de vista pedagógico e curricular, mostrou-se progressivamente menos apta para responder às solicitações das sociedades contemporâneas. O lugar do saber, do conhecimento e,

afinal, do professor enquanto representante máximo desse saber e desse conhecimento mudou, tal como mudaram os contextos de aprendizagem. Hoje, as crianças e jovens procuram e encontram respostas para as suas interrogações, também, fora da escola.

Se colocarmos a discussão nestes termos, grande parte da crise que a instituição atravessa vive muito desta relativização do seu lugar e do seu papel nas aprendizagens e na aquisição de conhecimentos.

Defendemos que há, no entanto, uma parte do seu mandato que não é possível delegar (ou alijar) e que tem justamente a ver com a sua componente socializadora e promotora de dinâmicas de integração social. No relatório produzido para a UNESCO, em 1996, pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, presidida pelo então Presidente da Comissão Europeia, Jacques Delors, lê-se que “Em todo o mundo, a educação, sob as suas diversas formas, tem por missão criar entre as pessoas, vínculos sociais que tenham a sua origem em referências comuns” (UNESCO, 1996: 45).

Não sendo novidade, antes pelo contrário, tal asserção mantém-se atual e é constitutiva da identidade da própria escola. Mas esta parte do papel da escola não se desempenha sem sobressaltos nem tensões. No mesmo relatório lê-se ainda que:

Os sistemas educativos encontram-se, assim, submetidos a um conjunto de tensões, dado que se trata, concretamente, de respeitar a diversidade dos indivíduos e dos grupos humanos, mantendo, contudo, o princípio da homogeneidade que implica a necessidade de observar regras comuns. Neste aspecto, a educação enfrenta enormes desafios, e depara com uma contradição quase impossível de resolver: por um lado, é acusada de estar na origem de muitas exclusões sociais e de agravar o desmantelamento do tecido social, mas por outro, é a ela que se faz apelos quando se

pretende restabelecer algumas das «semelhanças essenciais à vida colectiva», de que falava o sociólogo francês Emile Durkheim, no início deste século. Confrontada com a crise das relações sociais, a educação deve, pois, assumir a difícil tarefa que consiste em fazer da diversidade, um factor positivo de compreensão mútua, entre indivíduos e grupos humanos. A sua maior ambição passa a ser dar a todos os meios necessários a uma cidadania consciente e activa, que só pode realizar-se, plenamente, num contexto de sociedades democráticas (UNESCO, 1996: 45).

Sendo assim, o desafio que se coloca passa por pôr a escola ao serviço da democracia e a democracia como *modus operandi* da escola. Dito de outro modo, a aprendizagem da democracia deveria, neste quadro, ser feita na escola de modo a que os “aprendentes” saibam compreendê-la e defendê-la em todos os contextos da vida social. E é aqui que a educação escolar reforça o seu estatuto de elemento de coesão social. Mas, para isso é preciso

(...) reinventar o ideal democrático ou, pelo menos, dar-lhe nova vida. Deve estar na primeira linha das nossas prioridades, pois não há outro modo de organização, quer política quer civil, que possa pretender substituir-se à democracia, e que permita levar a bom termo, uma acção comum pela liberdade, a paz, o pluralismo vivido com autenticidade e a justiça social. (...) Trata-se duma criação contínua, apela à colaboração de todos. Esta colaboração será tanto mais positiva quanto mais a educação tiver alimentado, em todos nós, o ideal e a prática da democracia (UNESCO, 1996: 47).

Ainda de acordo com o texto do referido relatório

Não se trata, com efeito, de ensinar preceitos ou códigos rígidos, acabando por cair na doutrinação. Trata-se sim, de fazer da escola um modelo de prática democrática que leve as crianças a compreender, a partir de problemas concretos, quais são os seus direitos e deveres, e como o exercício da sua liberdade é limitado pelo exercício dos direitos e da liberdade dos outros. (...) Por outro lado, sendo a educação para a cidadania e democracia, por excelência, uma educação que não se limita ao espaço e tempo da educação formal, há que implicar directamente nela as famílias e os outros membros da comunidade (UNESCO, 1996: 53).

E aqui esbarramos com o *deslassar* das relações sociais e, particularmente, das familiares, e com aquilo que Philippe Perrenoud (2002) identifica como uma dificuldade para a escola quando diz que

Não se pode esperar que ela preserve ou inculque valores que são desrespeitados e espezinhados por uma grande parte da sociedade. (...) Um sistema educativo não pode ser mais virtuoso do que a sociedade que lhe confere a sua legitimidade e os seus recursos (Perrenoud, 2002: 13).

Perante esta dificuldade, realmente vivida pela escola atual, o autor sugere o desenvolvimento de

uma cultura científica e não a acumulação de conhecimentos parcelares, o desenvolvimento de uma ética da discussão, mais do que uma submissão à autoridade da ciência ou do mestre; (...) consagrar tempo, meios, competências e inventividade didáctica a um trabalho mais intenso e constante sobre os valores, as representações e

os conhecimentos que sustentam a democracia e qualquer contrato social (Perrenoud, 2002: 15-16).

A ideia de que é necessário religar os indivíduos, recoser o tecido social e refundar a democracia passa então a ser um desígnio da escola pública em democracia. Mas as críticas que lhe são apontadas seguem em várias direções, sendo a primeira (talvez por ser a mais visível perante as exigências do mercado de trabalho e da economia em geral) a que se refere às aprendizagens efetuadas, ao ensino ministrado, à integração social que não se faz e à autoridade “desaparecida”.

Uma escola que não ensina?

Para muitos a escola não está a cumprir uma ou mais dimensões do seu mandato e essa espécie de *estádio-limite* perante o qual as posições se extremam criticando duramente a escola pública democrática induz uma visão “apocalíptica” cujos principais contornos, com alguma ironia e sentido de humor, são traçados por Pedro Abrantes (2003):

a escola de hoje não ensina os saberes essenciais, nem educa para os valores, é um antro desregulado onde reinam a desordem, a indisciplina e a violência, visto não existir autoridade, onde os professores estão desmotivados e paralisados, sem quaisquer condições para leccionar, e onde os alunos «fazem aquilo que querem», regendo-se pela «lei do menor esforço» (Abrantes, 2003: 1).

Perante este *estado de calamidade* mas duvidando do exagero da descrição que prolifera em certos meios jornalísticos, políticos e mesmo educativos o mesmo autor acrescenta com o mesmo humor e ironia que

chegamos mesmo a duvidar que as escolas permanecem em funcionamento, as instalações ainda não arderam, continuam a realizar-se aulas e avaliações, muitos dos professores e alunos mantêm-se saudáveis, dedicando-se diariamente ao seu trabalho escolar (Abrantes, 2003: 1).

Contudo, e apesar da difusão de discursos sobre a crise da escola, não estamos convencidos de que o conceito tenha o mesmo significado para todos, isto é, a crise vista pela sociedade em geral, pelas famílias, pelos jovens, pelos média ou pelos meios políticos difere da registada pelos professores de acordo com as situações vividas no interior das escolas e consideramos mesmo que uma boa parte dos discursos sobre a crise produzidos fora do contexto escolar ficarão a dever-se a um fenómeno de *opacidade* relativamente ao que se passa na escola. Esta opacidade relativa às práticas sociais/profissionais produzida e alimentada no interior dos diferentes contextos em que ocorrem, não é exceção quando se trata de escolas e do trabalho de professores e alunos. Pior ainda, pois estamos aqui perante uma realidade que todos julgam conhecer porque todos passaram pela escola e muito frequentemente reportam à sua experiência escolar – mais do que a um conhecimento atualizado sobre o que é hoje o seu quotidiano e os seus desígnios –, os seus referenciais de análise e de produção de discurso.

Na presença de um discurso que não reproduz o que se passa intramuros, e na ausência de um trabalho de desocultação que ultrapasse a opacidade da vida das escolas – tanto no que se refere às práticas docentes, à organização das atividades educativas, às dificuldades de aprendizagem e de integração escolar de alguns alunos, como a uma deficiente apropriação daquilo que a escola deve ser/fazer numa sociedade em mudança –, torna-se difícil construir um olhar mais lúcido sobre a escola atual e garantir, em torno do que a escola oferece, um razoável grau de satisfação junto de todos os seus intervenientes, quer se situem do lado de dentro, como do lado de fora dos seus muros.

Uma escola que não promove a inclusão social?

Discutir a crise da escola enquanto crise de integração social implica discutir se a escola democrática está ou não a contribuir para incluir socialmente os indivíduos, permitindo-lhes desenvolver as competências necessárias a uma existência plena enquanto cidadãos e profissionais. Pierre Bourdieu vaticinou esta crise em 1966:

En fait, le système d'enseignement peut accueillir un nombre toujours plus grand d'enseignés, comme il l'a fait au cours de la première moitié du xx^e siècle, sans avoir à se transformer profondément, pourvu que les nouveaux venus soient aussi porteurs des aptitudes socialement acquises que l'école exige traditionnellement. Au contraire, il est condamné à la crise, éprouvée par exemple comme «baisse de niveau», lorsqu'il reçoit un nombre toujours plus grand d'enseignés qui ne maîtrisent plus au même degré que leurs devanciers l'héritage culturel de leur classe sociale (comme il arrive lorsque le taux de scolarisation secondaire et supérieur des classes traditionnellement scolarisées s'accroît continûment, le taux de sélection s'abaissant parallèlement) ou qui, provenant de classes sociales culturellement défavorisées, sont dépourvus de tout héritage culturel (Bourdieu, 1966: 340-341).

Neste sentido a crise seria o modo de respirar de uma escola que procede de modo a homogeneizar o que é diverso. O que, segundo Bourdieu, está na origem de uma parte do fracasso do desígnio democratizador da instituição. Dito de outro modo, e usando as palavras do próprio autor

Uma instância oficialmente encarregada de transmitir os instrumentos de apropriação da cultura dominante que se esquece de fornecer metodicamente os instrumentos necessários ao êxito da sua empresa de transmissão está condenada a tornar-se o

monopólio das classes sociais capazes de fazerem a transmissão pelos seus próprios meios, isto é, por meio da ação educativa contínua, difusa e implícita que se exerce no seio das famílias cultas (sem que muitas vezes os transmissores e os receptores tenham consciência disso); as classes dominantes confirmam assim o seu monopólio dos instrumentos de apropriação da cultura dominante e, por extensão, o monopólio dessa cultura (Bourdieu, 1982: 333).

Ainda que assumamos que a análise de Bourdieu está datada social e temporalmente, e não sendo nossa intenção discutir aqui as questões relativas ao capital social e cultural, consideramos que a perspectiva permanece atual quando se trata de contextos social e economicamente desfavorecidos cuja população sofre processos de segregação a vários níveis. Mas esta discussão é indissociável da análise das consequências da democratização do acesso à escola. A chegada à escola de novas classes sociais traz para o palco educativo um maior número de problemas relativos ao papel da escola na promoção da integração social e é nas zonas urbanas, onde a organização da vida social e familiar é mais complexa e mais difícil, que estes problemas se vão sentir com maior acuidade. As relações entre centros e periferias e os respetivos processos de segregação espacial produzem efeitos de desintegração/desinserção social, profissional e cultural nas famílias aí residentes. Esta relação da escola com o meio assume particular importância nas zonas ditas sensíveis, onde o risco de exclusão social é superior e onde a dimensão da tarefa de integração não pode encontrar resposta unicamente do lado da escola, exigindo, portanto, parcerias externas.

A insegurança e a violência frequentes nestas zonas são associadas a um défice de autoridade e de capacidade das instituições, com especial destaque para a família e para a escola, para as forças de segurança e para a justiça, estas criticadas por não cumprirem

a sua missão de reprimir os desvios, deixando instalar climas de violência e falta de respeito pelas regras de civismo.

De acordo com outros pontos de vista, estaremos perante uma incapacidade de integração das sociedades designadamente ao nível da organização urbana e da habitação, dando origem a guetos, responsáveis por ambientes de insegurança, fenómenos de xenofobia e violência. Grande parte das escolas das periferias urbanas carenciadas assumem as características do bairro que, por sua vez, vão influenciar o seu funcionamento e marcar a sua imagem exterior. No seu mais recente trabalho sobre as escolas das periferias urbanas francesas, Agnès van Zanten aborda esta problemática. Segundo a autora, verifica-se como que um processo de “colagem” das características do bairro à imagem da escola e em grande parte dos casos entra-se num ciclo do qual dificilmente a escola se liberta:

estes estabelecimentos têm quer local quer regionalmente uma má reputação, tanto no que respeita aos resultados escolares como em matéria de disciplina e violência. Esta reputação fica a dever-se sobretudo às características do seu público, oriundo na sua maioria do bairro, contribuindo por seu turno para a degradação da imagem local, desempenhando a escola um papel de espelho por parte da identidade do bairro (van Zanten, 2001: 78).

As difíceis condições de vida das populações entram na escola pela mão dos alunos. Como afirma a mesma autora:

a desqualificação social não é um estado mas um processo. Na origem deste processo em matéria de habitat encontramos frequentemente a concentração cada vez mais forte de pessoas em situação precária, “cativas” do seu local de residência e apoiadas pelos

diferentes serviços de acção social. Esta concentração favorece a formação de estereótipos e receios em matéria de segurança e de agitação social externas, nomeadamente quando as cidades agrupam uma forte proporção de populações de origem imigrada (van Zanten, 2001: 67).

Por seu lado, a escola evidencia défices de uma educação que promova o conhecimento e a valorização da diversidade. As diferenças linguísticas e a dificuldade de entendimento dos códigos, regras e valores acentuam ainda mais as dificuldades de inserção de uma população que mantém com a instituição escolar uma relação precária, distante, resistente e, por vezes, mesmo conflituosa.

Nestas condições, facilmente se associa a dificuldade de resposta a todas as solicitações, à vivência de uma crise profunda extensível ao resto da sociedade. Mas, e como refere Philippe Perrenoud, “quando algo parece ‘degradar-se’ temos sempre de nos interrogar se foi a realidade que mudou ou se foram as expectativas que aumentaram” (Perrenoud, 2002: 31).

No caso da escola pública portuguesa do pós 25 de Abril de 74 estamos, certamente, perante o resultado da confluência de dois movimentos: a realidade mudou e as expectativas aumentaram, sendo mesmo impensável conceber um qualquer projeto individual/social sem que a escola intervenha nessa conceção e nessa construção. Quando falamos de sociedades escolarizadas sabemos quanto é valioso o veredicto da escola sobre o valor social e profissional dos indivíduos e a sua importância afirma-se de forma inquestionável e incontornável.

A crise dramatizada

É assim que João Barroso (2003) (d)enuncia os discursos prolíficos sobre a atual situação da escola portuguesa. Diz o autor que as discussões sobre as aprendizagens na escola pública e o papel do Estado na educação “(...) oscilam entre dois registos discursivos radicais: a *dramatização da crise* e a *diabolização da mudança*” (Barroso, 2003: 10).

Relativamente à dramatização da crise, o que Barroso identifica é um discurso apoiado “num empolamento dos problemas, fornecendo uma visão catastrofista da situação existente” (Barroso, 2003: 10).

Mas este empolamento não é neutro nem muito bem intencionado, muito pelo contrário, aquilo que com ele se defende é o regresso “às boas receitas do passado’, ou às políticas neoliberais”. O que estes discursos traduzem é uma postura de “denúncia”, segundo o autor, e nós estamos de acordo, da

“violência” e a “indisciplina” nas escolas como fenómeno generalizado, para pôr em causa as “novas pedagogias” e propor o regresso ao autoritarismo. Ou então, nos que denunciam os deficientes resultados obtidos pelos nossos alunos e pelas nossas escolas em estudos internacionais, para pôr em causa o que consideram ser a «ineficiência do estado» e a «incompetência dos professores», propondo em alternativa a privatização da escola pública e a sua gestão empresarial (Barroso, 2003: 10-11).

Sendo este o pano de fundo em que se movem as discussões atuais sobre a escola pública e as políticas educativas cremos, no entanto, que o cenário é mais vasto e não se restringe unicamente ao e sobre o contexto escolar/educativo.

Julgamos pertinente trazer a terreiro os contributos de pensadores descentrados do contexto educativo. Assim, por exemplo, para Eduardo Lourenço a crise da educação funda-se na própria “essência” da sociedade ocidental escolarizada, ou seja,

A crise é, por assim dizer, estrutural, ao tipo de cultura e civilização do Conhecimento e em do que determina a mudança na ordem económica e tecnológica, quer dizer o científico. É do coração mesmo do impulso que define a essência do ser e do agir humano – em princípio sem fim à vista – quer dizer dessa esfera do mais alto conhecimento – o que designamos de científico – que procede o impulso para não dizer, o contínuo terramoto que sacode nos seus alicerces aquela casa de cristal, que nós desejaríamos, a mais habitável e harmoniosa, e chamamos escola (Lourenço, 2004: 8).

Colocada a questão deste modo, a resposta à crise passa por considerar que

A Escola não está – pelo menos esta, moderna – ocasionalmente em crise. É a crise como respiração normal da humanidade. E nada há de mais urgente do que ter consciência disso, não para lhe pôr utopicamente fim, mas para a compreender e encontrar dentro dela – ou tendo-a em conta – a resposta ou as respostas mais adequadas àquilo que ela é e nós somos com ela (Lourenço, 2004: 8-9).

Isto é, a crise não tem de ser necessariamente trágica e não vale a pena buscar soluções exógenas para males endógenos que, afinal, fazem parte da própria condição da instituição escolar.

Posto isto, podemos afirmar que a crise a que hoje assistimos é produzida num contexto de crescimento do sistema educativo e que é, simultaneamente, fator de crescimento, no

sentido em que o impulsiona. A crise como elemento integrante de um processo global que alterna *crise* – o momento em que se questiona a realidade e se põem em causa pressupostos – com *crescimento* – o momento em que se constrói outra realidade, baseada em pressupostos diferentes dos anteriores. O resultado seria, então, a alternância entre o questionamento da realidade e a transformação dessa mesma realidade. A não acontecer este movimento alternado estaremos perante uma situação de difícil gestão que, ao contrário de promover o crescimento, pode provocar alguns impasses.

Nas palavras de Hanna Arendt (1996) “a crise tem sempre como efeito fazer cair máscaras e destruir pressupostos” (Arendt, 1996: 124).

Efeito que alguns poderão definir como positivo e desejável. No entanto, no caso dos discursos sobre a educação parece-nos que, pelo facto de não considerarem as recentes transformações da escola e da sociedade e de negligenciarem os efeitos da democratização do acesso, provocaram uma desadequação entre os conceitos e a realidade, criando uma situação similar à identificada pela mesma autora, quando diz que

uma crise só se torna desastrosa quando lhe pretendemos responder com ideias feitas, quer dizer, com preconceitos. Esta atitude, não apenas agudiza a crise como faz perder a experiência da realidade e a oportunidade de reflexão que a crise proporciona (Arendt, 1996: 124).

Vista assim, a crise não tem de ser necessariamente trágica e há que buscar soluções que integrem a própria condição da instituição escolar nas sociedades democráticas. Um primeiro dado dessa condição tem a ver com o facto de a democratização do acesso à

educação estar longe de significar a verdadeira promoção de uma integração plena de todos os indivíduos na escola e na sociedade. O insucesso escolar e o abandono escolar precoce são dois dos indicadores do deficiente funcionamento da escola democrática que, sendo para todos em teoria, não conseguiu afirmar, de modo positivo, a sua universalidade e a democratização do acesso não teve como consequência lógica a democratização do sucesso. Philippe Perrenoud sugere mesmo que nos ocupemos “das crises da sociedade em vez de denunciarmos as carências da escola e de lhe pedir novas missões impossíveis” (Perrenoud, 2002: 36-37).

O que se defende, então, no sentido de atenuar, senão eliminar, a crise?

Para muitos, a solução da crise passa pelo retorno à escola antiga, elitista, autoritária, fundada numa rigidez de princípios e procedimentos que enfatiza a acumulação de conhecimentos valorizados e validados em provas finais e em que os professores, investidos de uma autoridade de especialistas, ensinam e as crianças aprendem, assim sem sobressaltos (exceto os *menos dotados*, e isso não é suposto a escola resolver). Esta espécie de nostalgia do passado, idilicamente representado, esquece sistematicamente as mudanças produzidas pelo processo de democratização do acesso à educação, a crescente heterogeneidade cultural dos alunos e a inadaptação de alguns à vida escolar, quer no plano das aquisições cognitivas quer no plano do interesse e modo de estar.

São responsabilizadas por igual as reformas curriculares e do sistema educativo, as políticas de gestão das escolas e da vida escolar, os modelos de avaliação, bem como as ideologias pedagógicas, nomeadamente as que afirmam a importância de valorizar o alunos e de torná-lo sujeito (também) do processo de aprendizagem. Segundo este discurso, onde muitas vezes a tónica do retorno ao passado está presente, haveria que desfazer os caminhos percorridos nos tempos recentes para recuperar a eficácia perdida

da escola, recuperando simultaneamente a imagem do professor (como detentor único do saber) e a sua autoridade perdida.

Num outro quadrante podemos encontrar um conjunto de posições mais “crentes” e positivas que reivindicam a defesa da *escola* em que se aprende fazendo, em que os alunos são também responsáveis pelas suas aprendizagens; a ação pedagógica como promotora da integração educativa, da aprendizagem de normas e “modos de estar” e do desenvolvimento cognitivo, o que exige um esforço permanente para conseguir conquistar os alunos e motivá-los para o trabalho escolar; a necessidade de assunção de um papel múltiplo, solicitado socialmente de modo difuso e que fica a dever-se quer a contingências organizativas, quer a mudanças sociais, políticas e económicas que afetam o funcionamento tradicional das instituições, quer ainda devido às mudanças ocorridas no mundo do trabalho, nas configurações familiares, no tempo de que os indivíduos dispõem para as múltiplas atividades e solicitações da vida contemporânea. Embora, perante o volume de solicitações, encontremos uma escola “exausta” e submersa em pedidos aos quais não consegue responder fácil e satisfatoriamente, não podemos deixar de ver nesse mesmo avolumar de exigências, uma maior confiança depositada na escola, que é simultaneamente o centro do seu desafio maior.

Da escola igualitária à escola equitativa

A democratização do acesso ao ensino e o alargamento dos anos de escolaridade obrigatória tinham, entre outros, um objetivo fundamental: *fornecer a todos os indivíduos um mínimo de “cultura comum”, um denominador cultural comum.*

Esse denominador comum, mesmo se legítimo do ponto de vista dos conteúdos e ideais (o que pode ser questionável), viu-se comprometido pelo desenvolvimento de processos de aprendizagem (estratégias e métodos pedagógicos, estratégias e métodos de avaliação) indutores de uma massificação que não teve em conta a diversidade económica, social e cultural recém-entrada na escola pela mão dos seus novos utentes, cujo afastamento anterior estava legitimado pela ordem social vigente em que reinava a desigualdade social.

Estamos assim perante a questão da homogeneização de conteúdos/conhecimentos a fornecer pela escola. Mas, falar de educação para todos – democratização de acesso e de sucesso – implica falar de instrumentos para a construir – diferenciação pedagógica. E esta poderia ser a via facilitadora e de construção de uma verdadeira escola para todos se a encarássemos como processo/instrumento de construção da igualdade de oportunidades.

No entanto, a diferenciação pedagógica só agora começa a dar frutos embora continue a ser para alguns uma abordagem questionável, sendo responsabilizada com frequência por contribuir para baixar o nível educativo e diminuir a exigência e o rigor que são colocados aos alunos. Uma outra crítica baseia-se no receio de que seja colocada em causa a aquisição de uma cultura comum, objetivo essencial da escolaridade obrigatória.

Do nosso ponto de vista, a questão reside no facto de se pensar que por se tratar de uma cultura comum, há só um modo de aquisição e que só esse é legítimo.

Alguns efeitos negativos do igualitarismo

A massificação decorrente da democratização sustentou a assunção de que só com métodos iguais se promoveria a igualdade para todos. Ora, o que sabemos é que esse foi o grande problema, não a escola para todos, mas a escola igual para todos. Insucesso escolar e abandono escolar são dois dos principais efeitos da massificação, assumidos aqui como efeitos negativos da “tentação igualitária”.

Numa sociedade em que a “forma escolar” se impõe em quase todas as dimensões da vida dos indivíduos, quem não estiver à altura de se apropriar dela e de bem manuseá-la acaba por viver um sentimento de exclusão que dificilmente será apagado.⁵ A este sentimento acresce um outro de frustração relativamente ao facto de ser claro para os estudantes e para as respetivas famílias que tal facto terá como efeito, a prazo, o desenvolvimento de situações de difícil integração social e profissional. Isto é, a realidade prometida por uma carreira escolar bem sucedida é vista pelos jovens em situação de insucesso e/ou abandono como cada vez mais distante e, por vezes, mesmo inalcançável, tanto mais que o trabalho de interiorização da ideia de que a escola é hoje imprescindível é feito desde muito cedo.

Relativamente ao insucesso escolar está em causa a implementação de estratégias promotoras de aprendizagens de maior qualidade para todos e para isso sabemos que contribui essencialmente a diferenciação pedagógica, os percursos alternativos mas igualmente valorizados, a requalificação dos professores a redignificação da escola e dos seus agentes com tudo o que isto implica na mudança de mentalidades. Quanto ao abandono escolar precoce, sabemos que constitui a etapa final de um processo de

⁵ Em 2005, o sociólogo Pierre Merle publicou *L'Élève Humilié* [Pierre Merle (2005), *L'Élève Humilié. L'École, Un Espace de Non-Droit?*, Paris, PUF], em que dá conta de uma investigação sobre o insucesso e o abandono e em que os dados obtidos levaram o autor a concluir que, mesmo que os professores já não se socorram dos tradicionais métodos para castigar os “maus alunos” induzem sentimentos de humilhação entre aqueles que não conseguem atingir os objectivos fixados.

insucessos repetidos e tidos como irremediáveis e irrecuperáveis. Parece-nos que, por um lado, do ponto de vista dos alunos, antes de ser físico, visível e estatisticamente mensurável, o abandono escolar é psicológico e sinal de um processo de não apropriação dos códigos da escola. É sinal de resistência, afinal, visto que só muito tempo depois de se detetarem os primeiros sinais de dificuldade se regista a quase “confissão”, abandonando, de que não se é capaz. Por outro lado, partindo do princípio de que a relação pedagógica é necessariamente interativa não sabemos até que ponto a escola não os abandonou primeiro.

Para nós, é evidente que a crise da instituição educativa passa em primeiro lugar pela crise vivida pelos seus principais utentes a propósito das suas vivências negativas dentro da instituição: as crianças/jovens e as respetivas famílias.

Em síntese, a escola pública é o principal meio ao dispor das populações no sentido de se integrarem mais facilmente e de disporem de instrumentos de compreensão do mundo e da sociedade em que vivem. No entanto, os processos de ensino/aprendizagem desenvolvidos no interior da instituição nem sempre são inclusivos e aqueles que não conseguem apropriar-se com sucesso dos conhecimentos ministrados estarão votados a situações de maior dificuldade e insucesso escolar e de maior insucesso social.

A escola democrática está por fazer. Porquê?

Sabemos que a forma encontrada na escola para resolver o problema da massificação, que decorreu da democratização do acesso, foi a massificação de procedimentos, conteúdos, estratégias pedagógicas, modelos e instrumentos de avaliação etc. Ora, em nome da construção da igualdade de oportunidades a escola democrática ignorou as

diferenças de que os alunos eram/são portadores, fazendo com que o princípio da igualdade se revelasse, afinal, como obstáculo à construção dessa mesma igualdade e democratização. A escola democrática, de portas abertas a todos, independentemente da sua origem, foi inevitavelmente conduzida para um beco sem saída quando ergueu como bandeira o ideal da escola igual para todos. Herdeiras da linha ganhadora dos ideais discutidos na Revolução Francesa – liberdade, igualdade, fraternidade – as modernas sociedades democráticas ocidentais e os respetivos sistemas educativos apoiaram-se e desenvolveram-se no espírito igualitário deixando de lado o princípio de equidade. No entanto, mais recentemente o princípio de equidade tem vindo a ser recuperado por alguns sectores ligados ao pensamento de esquerda como constituindo uma resposta mais satisfatória aos problemas trazidos por aquilo a que João Formosinho chamou “a crise social importada”:

A importância da educação escolar é um fenómeno típico do nosso século e a crise da educação é um tema recorrente desde a II Guerra Mundial. Afecta todos os países do mundo, mas assume aspectos específicos nos países com escolaridade obrigatória elevada. A crise não representa um conflito interno do sistema escolar, mas resulta sobretudo da importação pela escola dos problemas sociais. Dito de outro modo – trata-se de uma *crise social importada*. O instrumento de *transformação da crise social em crise escolar* tem sido o *progressivo aumento da escolaridade obrigatória* – no caso português, tal obrigatoriedade era apenas de três anos de 1930 a 1956, de quatro anos para os rapazes a partir de 1956 e também para as raparigas a partir de 1960, de seis anos a partir de 1964, de oito anos na reforma Veiga Simão (1973), de nove anos a partir de 1986. Num período de trinta anos (1956-1986) houve cinco propostas do aumento da escolaridade obrigatória. Foi-se assim criando uma organização nova – *a escola de massas* (Formosinho, 1992:).

Ora, parece-nos que a variedade e a diversidade, hoje existentes nas nossas escolas e nos contextos sociais que as envolvem, trazem uma infinidade de problemas à escola democrática que ainda não soube criar e validar instrumentos de promoção da equidade, muito mais próxima afinal do princípio da diversidade. O resultado é o que conhecemos: a massificação, “o curriculum uniforme pronto-a-vestir de tamanho único” como lhe chama João Formosinho (1987) e a inadaptação de grande parte daqueles para quem a escola representava um meio de “libertação” das condições sociais de origem e a escolarização, desejavelmente prolongada e bem sucedida, um fator de integração e reconhecimento social.

Sabemos que a escola democrática, afinal, integra mal as diferenças. Mas, estando inacabada e em constante renovação precisa, mais do que qualquer outro modelo social ou regime político, dos contributos de todos os cidadãos que dela fazem parte. A ser assim, requiere-se que a qualidade da participação seja garantida, designadamente pela instituição de massas por excelência, por onde todos passam, ou seja, a escola.

1.2 Escola pública e cidadania

Les citoyens doivent dispenser des moyens nécessaires pour exercer *concrètement* leurs droits. C'est ce qui fonde l'idéologie et le rôle de l'École dans la société des citoyens: elle doit donner à tous les capacités nécessaires pour participer réellement à la vie publique. L'École est sans doute l'institution de la citoyenneté par excellence. (...) l'idée que chaque citoyen doit pouvoir exercer concrètement ses droits est liée à la démocratie moderne (Schnapper, 2000: 154).

A cidadania, um direito social co-assegurado pela escolarização

Os direitos de cidadania, na sua versão moderna, foram resultado das revoluções liberais dos séculos XVIII e XIX, sendo ainda essa uma forte inspiração, o estatuto de *cidadão* foi um dos seus ganhos e garantias e desde o princípio que a educação foi tida como um desses direitos. Desenvolvimentos posteriores foram “alargando” o alcance deste estatuto e dos direitos inerentes e a educação foi um dos mais tardios.

Um dos mais importantes autores que teorizou sobre a cidadania foi o inglês Thomas Humphrey Marshall (1893-1981) que, nos anos 50, tipificou os direitos associados ao estatuto de cidadão. Para Marshall (1950), a cidadania é constituída por direitos civis, políticos e sociais, sendo cada um destes tipos assegurado por instituições diversas:

The civil element is composed of the rights necessary for individual freedom – liberty of the person, freedom of speech, thought and faith, the right to own property and to conclude valid contracts, and the right to justice. (...) This shows us that the institutions most directly associated with civil rights are the courts of justice. By the

political element I mean the right to participate in the exercise of political power, as a member of a body invested with political authority or as an elector of the members of a such body. The corresponding institutions are parliament and councils of local government. By the social element I mean the whole range from the right to a modicum of economic welfare and security to the right to share to the full in the social heritage and to live the life of a civilized being according to the standards prevailing in the society. The institutions most closely connected with it are the educational system and the social services (Marshall, 2009: 148).

Destacamos aqui, necessariamente, a ideia de que é ao sistema educativo, a par dos serviços sociais, que cabe assegurar a vertente social da cidadania. Mais adiante Marshall sublinha mesmo que tendo sido o direito mais tardiamente adquirido pelos indivíduos, viu-se reforçado já no século XX através do “(...) development of public elementary education” (Marshall, 2009: 149). Assim, numa aceção muito clara, a cidadania é um direito social e é à educação pública que incumbe o dever de formar os cidadãos.

Esta incumbência não perdeu atualidade, muito pelo contrário, a democratização e o progressivo prolongamento da escolaridade obrigatória alargaram o espaço de atuação da escola muito para além da educação elementar de que fala Marshall.

O historiador Rui Ramos, em artigo publicado em 2004, traça o percurso histórico da cidadania em Portugal. Deste trabalho destacamos duas ideias que nos pareceram fundamentais: a de que, num primeiro momento, a cidadania não foi para todos (tal como refere Marshall foi um direito progressivamente conquistado), e a de que um dos argumentos que justificavam a limitação só a alguns devia-se, em parte, à ausência de alfabetização de grande parte da população portuguesa. Rui Ramos afirma que:

Com efeito, a cidadania tal como tinha sido concebida no âmbito do projecto cívico liberal, longe de proporcionar um princípio de inclusão e integração, introduziu uma hierarquia na vida pública, separando entre os portugueses que tinham o direito de exercer o poder político e os portugueses confinados a um estatuto de passividade, mesmo que concebido como transitório. Os liberais estiveram sempre conscientes das implicações do princípio de cidadania em termos da exclusão de uma parte importante da população da esfera pública (Ramos, 2004: 555).

E essa, digamos, resistência tinha a ver com:

Os altos níveis de analfabetismo, persistentes apesar da instituição da educação obrigatória e gratuita por conta do Estado na década de 1830, acabaram por ilustrar, aos olhos dos políticos liberais, a relutância ou a incapacidade da população rural – isto é, da maioria dos portugueses – para integrar a comunidade cívica (Ramos, 2004: 556).

Foi longo o caminho que nos trouxe até ao momento atual, pautado por iniciativas várias, mas sempre tendentes a reforçar a ideia, e a prática, de que era, afinal, à escola pública – a *Escola do Estado* –, que caberia o papel principal na formação de cidadãos.

O mandato da escola atual

A formação de cidadãos, sendo um elemento definidor do mandato da escola atual, está também associada à construção da escola republicana e laica e da sociedade democrática. António Manuel Fonseca (2001) identifica uma espécie de *moda* na referência a esta temática: “um pouco por todo o mundo ocidental e ganhe uma

atualidade tão pertinente em países com uma larga tradição de funcionamento democrático das suas instituições” (Fonseca, 2001: 14).

Este autor adianta ainda uma *quase* razão para que os estados democráticos atribuam esta tarefa à escola:

Como que receando a emergência de uma “crise civilizacional”, os estados democráticos defendem a necessidade urgente de promover uma educação para a vida pública, único meio ao seu alcance para reconstituir a sociedade contemporânea em torno de um conjunto de valores que transmitam um alma colectiva às novas gerações (Fonseca, 2001: 15).

Mas este autor ressalva o facto de na escola a cidadania não poder ser ensinada/aprendida exclusivamente através da via curricular/cognitiva, isto é, “(...) o domínio de factos e de regras não garante por si só, o exercício de uma cidadania inteligente e activa” (Fonseca, 2001: 17) e defende que a estratégia a adotar pela instituição educativa deverá passar pela

(...) aquisição de conhecimentos e de competências directamente ligados aos temas atrás descritos e que mais não são, afinal, do que expressões de “realidades cívicas” do dia-a-dia de qualquer sociedade democrática do mundo ocidental (Fonseca, 2001: 21).

e que

a educação cívica deverá consistir acima de tudo, em fazer as pessoas conscientes da realidade vivida pelos semelhantes, ou seja, aprender a ver a vida e as coisas com “olhos humanos” (Fonseca, 2001: 22).

Em síntese, o que o autor defende é que a aprendizagem da cidadania na escola seja feita em associação entre o domínio cognitivo e o domínio vivencial quotidiano, ou seja, que o conhecimento das regras da democracia não dispensa a sua apreensão através da vivência quotidiana, o que obriga a que a presença da cidadania na escola seja transversal e não se resuma a um tempo/espaço fechado na sala de aula. O que está em causa é o próprio funcionamento da instituição e o papel dos seus agentes enquanto cidadãos ativos e participativos.

Este raciocínio leva-nos a afirmar que a construção da sociedade democrática, enquanto projeto social global e coletivo, vive essencialmente da qualidade das suas instituições e dos seus cidadãos, na medida em que, como refere Dominique Schnapper, *cidadão e cidadania* são dois termos que convidam à reflexão sobre

(...) ce qui nous permet de vivre ensemble, sur les valeurs communes au nom desquelles on essaie de gérer les rivalités et les conflits qui opposent inévitablement les hommes (Schnapper, 2000: 299).

A cidadania surge aqui como um meio de atenuar conflitos e produzir consensos em torno de um ou vários objetivos comuns mas a construção/manutenção da democracia no quotidiano exige o exercício de uma cidadania consciente. Porém, esta assunção implica que cada indivíduo faça uso da sua liberdade, tanto no envolvimento em causas comuns como no caminho individual e emancipado do cidadão. E aqui surge uma dificuldade enunciada por Boaventura de Sousa Santos (1994):

Se é complexa a relação entre subjetividade e cidadania, é-o ainda mais a relação entre qualquer delas e a emancipação (Santos, 1994: 203).

Mas será que basta nascermos e vivermos em democracia para sermos *automática* e “*naturalmente*” cidadãos conscientes dos nossos direitos e deveres? Parece-nos que o processo de democratização das sociedades não *cria*, de modo espontâneo, atitudes e comportamentos que dispensem toda e qualquer *aprendizagem da democracia* de forma clara e sistemática e que o alargamento progressivo e massificado dos processos de escolarização, que transformou as modernas sociedades ocidentais em sociedades escolarizadas, torna central o papel da escola na promoção dessas aprendizagens e faz com que seja a ela que cabe, em primeiro lugar, a responsabilidade desse *treino*. A redução do *tempo de exposição* das crianças e jovens à influência das famílias muito por via das obrigações laborais às quais os casais com filhos se vêm sujeitos é um facto sobejamente conhecido e discutido e foi a escola que progressivamente se viu na contingência de assumir um papel na transmissão de valores que anteriormente era desempenhado na esfera doméstica. É a ela – enquanto instituição destinada essencialmente a instruir e formar e por onde todos os membros da sociedade passam, durante boa parte da sua vida – que passa a caber também o papel de educar em vários domínios, sendo a aprendizagem da cidadania um deles.

A utilização indiscriminada e, por vezes inadequada, dos termos *civilidade* e *cidadania* tem feito com que se instale alguma ambiguidade quando se travam discussões sobre o que se deve aprender na escola ou, dito de outro modo, sobre o que a escola deve ensinar.

Ora, aquilo que defendemos é que a civilidade é apenas uma das componentes da cidadania e que a missão socialmente atribuída à escola inclui o papel de formar os indivíduos para a autorreflexividade e para a capacidade de interpretação do mundo e de intervenção lúcida e consciente no quotidiano da vida individual e coletiva. Como refere Guy Vincent (2004),

«la sauvagerie» commence par les petites incivilités», les politesses sont «indispensables à toute vie en commun», mais la civilité n'est pas le civisme et ne saurait y préparer. (...) le citoyen n'est pas seulement celui qui a reçu une instruction civique au sens restreint (connaissance de la Constitution): c'est l'école tout entière qui donne accès au raisonnement, qui «apprend à dire non», et qui est donc l'un des «lieux où s'édifie la République». D'où le sens qu'il faut donner au terme «laïque»: cette école qui «s'appelle l'école laïque» est celle où l'enfant exerce son «esprit critique», apprend à «juger par lui-même», l'école où personne, surtout pas le maître, ne peut inciter un autre à penser comme lui (Vincent, 2004: 77).

Ser-se cidadão numa sociedade democrática exige competências diferentes das que são exigidas aos indivíduos que vivem em sociedades fechadas e autoritárias. A autonomia de pensamento e ação, a capacidade de reflexão, a disponibilidade para agir e participar, a capacidade para decifrar os códigos democráticos da participação na vida pública são dimensões da educação que passaram a fazer parte do “caderno de encargos” da escola pública democrática. A escola foi investida de um mandato alargado porque, e aqui seguimos o pensamento de Dominique Schnapper,

l'éducation est au cœur du projet démocratique. Les citoyens doivent dispenser des moyens nécessaires pour exercer *concrètement* leurs droits. C'est ce qui fonde l'idéologie et le rôle de l'École dans la société des citoyens: elle doit donner à tous les capacités nécessaires pour participer réellement à la vie publique. L'École est sans doute l'institution de la citoyenneté par excellence. (...) l'idée que chaque citoyen doit pouvoir exercer concrètement ses droits est liée à la démocratie moderne (Schnapper, 2000: 154).

Assumir que este é o papel da escola, fazer da educação o núcleo fundamental do projeto democrático, implica dois pressupostos: o de que a escolarização é fundamental e o de que o percurso escolar tem de ser cumprido com sucesso (no mínimo o relativo à escolaridade obrigatória). Sendo assim, para além de possibilitar a realização das aprendizagens essenciais também deveria significar o desenvolvimento de competências de participação e análise crítica, de capacidade para fazer escolhas, de atitudes de diálogo, de conhecimentos essenciais à compreensão do mundo. Parece-nos que só assim seria promovida uma integração escolar, num primeiro momento, e social ao longo da vida dos indivíduos.

Onde se aprende a ser cidadão?

A questão da aprendizagem da cidadania na escola pública das sociedades democráticas insere-se num panorama mais vasto de preocupações e contingências que não são exclusivo da atividade escolar. São preocupações amplas, traduzidas em discursos políticos e mediáticos, relativamente à “produção” de indivíduos com um conjunto de características/práticas cívicas – intervenção pública, defesa dos valores democráticos, participação na vida pública, consciência cívica, etc. – e contingências devidas, em grande parte, às mudanças verificadas nos modos de vida familiares, em que o tempo de exposição dos mais novos à influência e convívio com os adultos encarregados da sua educação dentro da família se tem vindo a alterar em resultado das regras do mundo laboral e da sociedade em geral. Mas, como referem alguns autores

para além de muitas virtudes, há alguns riscos decorrentes do facto da Educação para a Cidadania estar na moda. (...) investe-se na Educação para a Cidadania de forma quase mágica, como se da sua concretização dependesse a salvação da sociedade, o

que pode transformá-la numa grande desilusão (Carvalho, Sousa e Pintassilgo, 2005: 5).

Acantonar a aprendizagem da cidadania nos contextos escolares pode ser pouco e conduzir o papel da escola neste domínio a uma missão salvífica, mas retirá-la da escola seria uma atitude demissionária e pouco consentânea com a construção de um país numa jovem democracia. Como refere Isabel Menezes (2005)

(...) é essencial reconhecer que a escola *já é* um contexto de educação para a cidadania, independentemente de esta ser uma função que lhe é, social, ou legalmente, atribuída (Menezes, 2005: 19).

Simultaneamente, a autora reconhece que num país como Portugal a existência da educação para a cidadania dentro das instituições tem uma clara justificação. Justificação essa que assenta essencialmente na “fragilidade [do país] em termos de cultura política” para a qual contribuem “(...) o carácter relativamente recente do regime democrático e os baixos índices de escolarização” (Menezes, 2005: 19).

A consolidação do papel da escola pública na construção da democracia veio sendo feita com avanços e recuos e tem nas alterações curriculares introduzidas por Rui Grácio em 1975, que trouxeram a unificação do ensino fundindo liceus e escolas técnicas, um dos seus momentos maiores. De acordo com Teresa Gaspar (2004)

a unificação do ensino secundário foi uma medida política central na reestruturação do sistema educativo pós-25 de Abril, que visou eliminar as desigualdades sociais que faziam do acesso a uma ou outra das vias de prosseguimento de estudos um importante factor de discriminação (Gaspar, 2004, p.13).

Em causa estava, nas palavras do seu principal responsável,

diferir o momento das opções escolares e profissionais; romper com uma dualidade na estrutura do Ensino, correlativa da dualidade trabalho intelectual/trabalho manual, da dualidade dominante/dominado; romper com a dualidade escola/comunidade, educação formal/educação não formal (Grácio, 1995: 544).⁶

Mas este propósito, de cariz marcadamente ideológico, teve uma tradução curricular/pedagógica que passou pela criação de três grandes áreas: Educação Cívica e Politécnica, Ciências Sociais e Ciências do Ambiente. No entanto, o período de “normalização” como lhe chamou Stephen Stoer (1986), iniciado com o 25 de Novembro de 1975, trouxe a esta inovação curricular algumas medidas que desvirtuaram o edifício original do Ensino Unificado

com o desvirtuamento de objectivos essenciais e o ostracismo, até a eliminação, de áreas curriculares como a Educação Cívica e Politécnica, as Ciências Sociais, as Ciências do Ambiente, refreou-se a abertura da escola à realidade social próxima, ou remota, mas de qualquer maneira actual, realidade a submeter a uma análise e a uma problematização crítica que dela fizesse não apenas um objecto de conhecimento mas também de transformação; e refreou-se o conhecimento do trabalho dos homens e das técnicas na sua relação com relações sociais hierarquizadas (Grácio, 1995: 545).⁷

Dez anos volvidos e o texto da Lei da Bases do Sistema Educativo (LBSE), de 1986, é bem explícito quanto à preocupação com a formação cidadã contemplando, no artigo relativo aos princípios organizativos do sistema educativo, o seguinte:

⁶ Excerto de um depoimento concedido ao jornal *O Professor*, na celebração dos dez anos do 25 de Abril.

⁷ Excerto de um depoimento concedido ao jornal *O Professor*, na celebração dos dez anos do 25 de Abril.

- b) *Contribuir para a realização do educando*, através do pleno desenvolvimento da personalidade, da *formação do carácter e da cidadania*, preparando-o para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos e proporcionando-lhe um equilibrado desenvolvimento físico;
- c) Assegurar a formação cívica e moral dos jovens;
- e) Desenvolver a capacidade para o trabalho e proporcionar, com base numa sólida formação geral, uma formação específica para a ocupação de um justo lugar na vida activa que permita ao indivíduo prestar o seu contributo ao progresso da sociedade em consonância com os seus interesses, capacidades e vocação;
- l) *Contribuir para desenvolver o espírito e a prática democráticos*, através da adopção de estruturas e processos participativos na definição da política educativa, na administração e gestão do sistema escolar e na experiência pedagógica quotidiana, em que se integram todos os intervenientes no processo educativo, em especial os alunos, os docentes e as famílias (LBSE, 1986: Art.º 3.º).

Nestas alíneas estão quatro pilares fundamentais do edifício formativo das gerações mais novas. A partir daqui foi sendo produzida legislação/regulamentação vária de modo a incluir, de forma regular, no quotidiano dos alunos e das escolas, estes princípios organizativos. Falamos, evidentemente, das alterações curriculares e organizativas introduzidas ao longo de duas décadas relativamente à presença da Educação para a Cidadania no curriculum nacional. A reforma educativa que se seguiu à aprovação da LBSE, para além de estabelecer um novo figurino curricular garantiu também que o edifício educativo se alicerçava em três conceitos fundamentais: qualidade da educação, defesa da democracia e modernização (ME, 1987). Como se diz no relatório do projeto coordenado por Ana Maria Bettencourt (2005):

a consolidação da democracia, a necessidade de modernização da sociedade portuguesa e a qualidade do processo educativo surgem como os eixos estruturantes da reforma e orientam a definição dos objectivos educacionais a prosseguir (Bettencourt, 2005: 44).

O texto do documento da Comissão de Reforma do Sistema Educativo (1987) é bem claro quanto a esses objetivos:

- a formação de pessoas livres e responsáveis, na sua dimensão social e individual, autores da sua autonomia;
- a aquisição de aptidões básicas que associem os saberes ao saber-fazer, que potenciem uma atitude de educação permanente e facilitem o desempenho de papéis socialmente úteis;
- a formação de cidadãos dotados de capacidade crítica e intervenientes na preservação do meio, do património e dos valores essenciais da identidade nacional e na realização das transformações que propiciem o reencontro dos portugueses consigo próprios (ME, 1987: 182-183, *in* Bettencourt, 2005: 44).

O resultado prático destas preocupações/reflexões foi a criação da área curricular de Formação Pessoal e Social e da disciplina Desenvolvimento Pessoal e Social com a reforma curricular de 1989 (Decreto-Lei n.º 43/89 de 3 de Fevereiro).

Estas foram as respostas às questões da aprendizagem da cidadania presentes na LBSE:

A organização curricular da educação escolar terá em conta a promoção de uma equilibrada harmonia, nos planos horizontal e vertical, entre os níveis de desenvolvimento físico e motor, cognitivo, afectivo, estético, social e moral dos

alunos. Os planos curriculares do ensino básico incluirão em todos os ciclos e de forma adequada uma área de formação pessoal e social, que pode ter como componentes a educação ecológica, a educação do consumidor, a educação familiar, a educação sexual, a prevenção de acidentes, a educação para a saúde, a educação para a participação nas instituições, serviços cívicos e outros do mesmo âmbito (LBSE, 1986: Art.º 47.º).

A primeira constatação diz respeito a uma constante: o facto de a cidadania, a educação para a cidadania, a formação de cidadãos na escola, estar sempre presente nos textos legais fundamentais/fundadores do sistema educativo pós 25 de Abril.

Relativamente à educação para a cidadania e ao “lugar” onde se aprende, no Documento Orientador das Políticas para o Ensino Básico, publicado pelo Ministério da Educação em 1998, afirma-se sem qualquer hesitação que “(...) a escola precisa de se assumir como um espaço privilegiado de educação para a cidadania.” No Despacho n.º 9590/99 (2.ª série), de 14 de Maio, que revê os princípios orientadores da gestão flexível do *curriculum* regulamentada pelo Despacho n.º 4848/97 (2.ª série), de 30 de Julho, e enquadrado no âmbito do regime de autonomia, administração e gestão das escolas, aprovado pelo decreto-lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, prevê-se que a área de educação para a cidadania esteja sujeita a um tempo determinado (um hora semanal) e que o seu responsável deve ser o diretor de turma. Interrogamo-nos sobre esta limitação que, do nosso ponto de vista, contrariava até a ideia de “espaço” privilegiado que a escola deveria constituir neste domínio.

No entanto, parece-nos que, em 2001, com a instituição do novo Currículo Nacional do Ensino Básico,⁸ documento orientador dos procedimentos a seguir baseados na

⁸ Ministério da Educação (2001), *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*, Lisboa, DEB.

aquisição e desenvolvimento de competências e no processo de ensino-aprendizagem centrado no aluno e na resolução de problemas, a grande aposta é feita no ensino básico e num conjunto de princípios e valores que servirão de orientação para a implementação e consolidação do currículo, há uma preocupação de atenuar esta situação. Neste documento, instituído pelo Dec.-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, estabelece-se no respectivo preâmbulo que

No âmbito da organização curricular do ensino básico, para além das áreas curriculares disciplinares, o diploma determina a criação de três áreas curriculares não disciplinares – área de projecto, estudo acompanhado e formação cívica (Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro, preâmbulo).

De entre os nove princípios orientadores salientamos os seguintes:

- Existência de áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, visando a realização de aprendizagens significativas e a formação integral dos alunos, através da articulação e da contextualização dos saberes;
- Integração, com carácter transversal, da educação para a cidadania em todas as áreas curriculares” (Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro, Art.º 3.º).

É muito evidente a preocupação com a formação global dos alunos e mesmo que se afirme que a educação para a cidadania deve atravessar todas as áreas curriculares, do ponto de vista organizativo esta preocupação consolida-se com a criação de um espaço específico para a formação cívica:

Formação cívica, espaço privilegiado para o desenvolvimento da educação para a cidadania, visando o desenvolvimento da consciência cívica dos alunos como

elemento fundamental no processo de formação de cidadãos responsáveis, críticos, activos e intervenientes, com recurso, nomeadamente, ao intercâmbio de experiências vividas pelos alunos e à sua participação, individual e colectiva, na vida da turma, da escola e da comunidade (Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro, Art.º 5.º).

Apenas nomeámos aqui os marcos que nos pareceram mais significativos no que diz respeito à temática em estudo. Não foi nosso intuito traçar o historial da educação para a cidadania mas estamos conscientes de que se trata de um tema longe de estar fechado e cuja discussão ressurge a espaços, nomeadamente quando as convulsões sociais, políticas e económicas nos levam a (re)discutir o perfil da sociedade democrática e o papel dos indivíduos, enquanto cidadãos, na afirmação dessa mesma sociedade, bem como o papel das instituições sociais mais fortes e perenes, como é o caso da Escola, na sedimentação da democracia.

A cidadania enquanto componente da democracia

Quando Anthony Giddens (1997) fala em democracia dialógica (assente no diálogo e alimentada pelas emoções individuais), recorre a David Held e recupera o *princípio de autonomia* de cada indivíduo como condição necessária à comunicação com os outros. A seguir discorre sobre a relação que se pode estabelecer entre as qualidades pessoais de um indivíduo e a qualidade da democracia. Retivemos sobretudo esta ideia:

Consoante o seu grau de desenvolvimento, uma democracia das emoções teria implicações significativas para a prossecução de uma democracia pública e formal. Os indivíduos que possuem uma compreensão correcta da sua própria estrutura emotiva, e que são capazes de comunicar efectivamente com os outros numa base pessoal,

encontram-se provavelmente bem preparados para tarefas de cidadania mais amplas. A prática da comunicação desenvolvida nos campos da vida pessoal poderia perfeitamente ser generalizável a outros contextos mais vastos (Giddens, 1997: 104).

Aquilo que Giddens nomeia parece-nos remeter para uma conceção de exercício da cidadania e de características dos cidadãos filiada em qualidades morais e éticas. Uma ética de comportamento e carácter que faria com que as boas capacidades auto reflexivas e comunicativas de cada indivíduo potenciassessem a qualidade da participação e, conseqüentemente da democracia enquanto sistema, também relacional.

Entre a *agência* e a *estrutura* que espaço se reserva o indivíduo dentro das instituições? Para Peter Wagner as instituições e as respetivas regras são, simultaneamente, condicionantes e fonte de liberdade para quem se lhes sujeitar. Ou seja, a ação dos indivíduos pode beneficiar de um quadro propício no seio das instituições. Para isso Wagner vai utilizar dois conceitos, o de liberdade e o de disciplina, e esclarece:

Le double concept de liberté et de discipline permet une telle mise en relation. Il saisit l'ambivalence de la modernité selon trois dimensions essentielles: les rapports entre la liberté individuelle et la vie collective, entre la capacité d'action humaine et la contrainte structurelle, entre les existences concrètement situées et les règles sociales d'ensemble (Wagner, 1994: 13).

Este autor assinala mesmo que um dos problemas trazidos pela modernidade tem a ver com a *ambiguidade* e com a *ambivalência* que lhe parecem integrar o projeto da modernidade:

La modernité met l'accent sur l'autonomie des gens, sur leur droit et leur devoir de se gouverner eux-mêmes, mais sans leur fournir aucun conseil sur la manière de concevoir ces règles ni de savoir avec qui s'accorder en cette matière. L'idée de la liberté comme autonomie a été fondamentale pour la modernité, mais le contexte social dans lequel elle est apparue comportait des éléments qui allaient opposer des limites et des frontières à cette autonomie – pour de bonnes raisons peut-être, mais sans aucun critère universellement défendable. La situation actuelle de la modernité se caractérise par une rapide érosion de ces limites, qui n'est sans doute pas nouvelle historiquement mais s'accélère et met à nu cette absence de critères (Wagner, 1994: 14).

Se uma das condições do exercício da cidadania é a capacidade de autonomia dos indivíduos, então ela tem de ser exercida em liberdade no respeito pelas regras institucionais.

Mas o que significa educar e promover a cidadania nas sociedades democráticas? Sabemos que, embora seja mais fácil alimentar aquilo a que Perrenoud chama “o sonho de uma cidadania livremente assumida, sem doutrinação.” (Perrenoud, 2002: 28), dificilmente os cidadãos conseguirão contribuir para um projeto social de forma constante e consciente sem lhe conhecerem os fundamentos. O sufrágio universal – construído a partir do princípio-base das democracias representativas, *um homem, um voto* – não chega para fazer a democracia e essa aprendizagem deveria ser promovida nos contextos vivenciados quotidianamente pelos indivíduos. Mas porque será tão difícil desenvolver este trabalho de forma rigorosa, constante e eficaz? Talvez porque quando falamos de sociedades democráticas é de pluralidade que estamos a falar, o rigor é confundido com sentido único e sendo a democracia plural, logo, é pouco rigorosa. E

aqui entramos no domínio do *paradoxo da democracia*. Como refere Philippe Perrenoud,

ela priva-nos de certezas morais e filosóficas simples, que se poderiam considerar “evidentes”. As sociedades integristas ou totalitárias têm menos hesitações quando se trata de se ensinarem, mas a que preço? (Perrenoud, 2002: 33).

Parece-nos bastante fecunda a ideia de que *as sociedades se ensinam, ensinando aquilo que são*, nomeadamente, através das suas instituições. Mas como promover a formação global dos membros de uma sociedade de modo a que eles se transformem em cidadãos de “boa qualidade”? Alguns indicadores são avançados para identificar esta fragilidade da ação cidadã nas sociedades atuais: a afirmação progressiva do individualismo, a quebra de elos em torno de causas coletivas o afastamento entre eleitos e eleitores, as elevadas taxas de abstenção em atos eleitorais, o défice de participação na vida cívica e política ou a falta de cumprimento de deveres cívicos. Entre as causas apontadas para justificar esta situação surge a inoperância da educação formal (contextos escolares) e não formal (contextos familiares e outros), neste domínio. No entanto, para alguns autores esta cidadania de “má qualidade” filia-se num movimento mais profundo em que:

os cidadãos parecem não encontrar nos dispositivos e modalidades do exercício da actividade política grandes diferenças, quer do ponto de vista dos valores doutrinários e ideológicos, quer do ponto de vista das prioridades políticas consubstanciadas na condução da acção pública em função da vontade e do interesse geral e não em função da vontade e dos interesses particulares (Resende, 2005: 4).

Um outro autor, José Manuel Viegas (2000), identifica no centro deste processo aquilo a que chama de “tensão entre a lógica da cidadania e a lógica do mercado, ou do capitalismo” e, do seu ponto de vista, ainda é necessário

melhorar a qualidade da democracia, processo sempre em aberto e que visa a efectivação dos direitos cívicos, políticos e sociais, tendo em vista incrementar a participação política e a credibilidade das instituições (Viegas, 2000: 155).

Mas esta melhoria da qualidade da democracia precisa de romper com alguns elementos estruturais e estruturantes da ação dos indivíduos, nomeadamente no que se refere à relação dos indivíduos com as instituições, à desconfiança instalada, ao desconhecimento, à distância entre governantes e governados, etc. Ainda segundo este autor,

a desconfiança, no extremo o descrédito por parte dos cidadãos relativamente à política e aos políticos, tem assim um fundo estrutural que se pretende combater pela reforma das instituições, mas este processo é ele próprio condicionado pela necessidade de apoio dos cidadãos para essa mudança (Viegas, 2000: 155).

Estaremos, então, perante um duplo movimento, por um lado a qualidade da cidadania e da participação não melhorará sem que aumentem o conhecimento e a confiança dos cidadãos nas instituições democráticas e, por outro lado, a confiança dos cidadãos não aumentará se essas instituições não funcionarem melhor, ou seja, se não se apresentarem como garantes de uma maior equidade social que será motor de integração a todos os níveis. Mas como passar de um conjunto de afirmações de retórica do que deve ser, a um elenco de práticas quotidianas presentes nos programas de vida das instituições?

Como vimos afirmando ao longo deste trabalho, uma primeira instância é a escola pública.

Ainda assim, assumindo o registo da falta de confiança nas instituições, atentemos no que diz Manuel Villaverde Cabral:

Se admitirmos que a qualidade de um dado regime democrático será tanto maior quanto mais os cidadãos exercerem os seus direitos, teremos então uma noção razoavelmente aproximada do funcionamento real do nosso regime se conseguirmos chegar a uma medida aceitável do exercício efectivo da cidadania em Portugal (Cabral, 2000: 142).

Esta afirmação é feita no âmbito de um estudo desenvolvido sobre as atitudes sociais dos portugueses, dando igualmente conta de alguns dados importantes sobre o índice de participação e uma das conclusões a que chega é bastante significativa naquilo que aqui nos interessa. Diz ele que

o nível de instrução é o factor que apresenta a correlação mais forte com o exercício da cidadania (...) quanto mais instruída a pessoa, mais elevada a sua propensão para a assunção e o exercício da cidadania (Cabral, 2000: 144).

E prossegue relacionando os níveis de escolarização de antes do 25 de Abril de 74 com a baixa participação democrática:

Confirma-se assim que o atraso do processo de escolarização que afectou maciçamente todas as gerações nascidas antes do 25 de Abril, tem ainda hoje um peso

muito considerável na explicação da baixa propensão da população portuguesa para assumir e exercer os seus direitos de cidadania (Cabral, 2000: 145).

Se a escolarização assume o estatuto de condição prévia para o exercício da cidadania, a segunda deverá estar na base de qualquer processo de integração. A questão da integração é aqui convocada a dois títulos: escolar e social. Enunciamo-la ainda como caminho para a promoção da equidade entre os indivíduos e embora a educação escolar não possa carregar o peso excessivo da responsabilidade de mudar a sociedade, sabemos que o bem-estar individual e o bem-estar coletivo andam de mãos dadas com o aumento da escolarização e com a aposta na educação, porque sabemos que, como afirma Eric Weil:

As pessoas são pobres porque não têm instrução, porque não conhecem os meios e os recursos de uma sociedade moderna, industrial e racional e, por outro lado, é porque são pobres que têm falta desses meios (Weil, 2000: 59).

Na linha dos pedagogos do início do século XX como John Dewey ou António Sérgio, também a democracia se aprende praticando-a, na escola de preferência. O self-government de que falava António Sérgio em 1915, referindo-se a uma das características positivas do sistema educativo inglês da altura:

O desenvolvimento da aptidão de se governar o indivíduo a si mesmo, e portanto, o do sentimento da responsabilidade, é a característica supremacia da educação dos ingleses (Sérgio, 2008: 68).

Coloca-se a questão de perceber em que medida a escola poderá formar pessoas capazes de ter outra atitude perante os direitos e deveres da condição de cidadão, e sendo

verdade que o período ditatorial, em Portugal, inibiu fortemente o desenvolvimento de comportamentos e atitudes mais participativos o que é facto é que no regime democrático a escola pública portuguesa tem sido palco de inúmeras iniciativas relativamente à promoção e desenvolvimento da *educação para a cidadania*, nem sempre com a eficácia esperada. Do nosso ponto de vista o que está por fazer é a promoção de uma *educação cidadã*, mais do que de uma educação para a cidadania, ou seja, a *socialização democrática* de que nos falam Philippe Perrenoud (2002) e Guy Vincent (2004).

A importância da socialização democrática

Há nestas posições um princípio cheio de boas intenções: quanto mais esclarecidos e conscientes forem os indivíduos, quanto melhor a escola os preparar para o exercício de uma cidadania plena e ativa, mais perto estaremos de uma sociedade democrática em que todos terão competências e oportunidades de participação. Ou seja, estaríamos mais perto de uma democracia participativa, embora ela seja uma realidade distante na maioria das atuais sociedades de regime democrático. No entanto, análises mais recentes levam-nos a considerar outros dados. Para Loïc Blondiaux a mudança está a acontecer e “les démocraties contemporaines se cherchent un nouvel esprit, de nouveaux fondements” (Blondiaux, 2008: 5). E embora o autor reconheça a existência de um “*affaiblissement des structures traditionnelles de la démocratie représentative*” (Blondiaux, 2008: 5), considera também que tal facto não significa a morte da democracia mas a sua transformação e que nunca como hoje a palavra dos cidadãos saiu à rua ganhando um lugar nos espaços públicos de discussão. O autor identifica várias manifestações que dão conta deste fenómeno, de que são exemplo *os blogues, os fóruns*

e o jornalismo participativo e é nesta nova configuração que ele considera que a democracia participativa se afirma:

Là où la démocratie représentative se satisfait pleinement d'un peuple silencieux dans l'intervalle entre les élections, pourvue qu'il laisse les experts et les élus gouverner, les citoyens des démocraties contemporaines n'acceptent plus de se taire. Ils revendiquent, pour une partie d'entre eux au moins, un droit à la reconnaissance et à la critique (Blondiaux, 2008: 6).

Mas, para participar é preciso conhecer e saber do que se fala e sobre o que se age, pelo que dificilmente este novo cenário descrito por Blondiaux ganhará consistência se os cidadãos não estiverem devidamente formados e informados. É, pois, nesta dupla vertente formação/informação que nos interrogamos sobre aquilo que a escola pode fazer: educar para a cidadania, como se se tratasse de mais um conteúdo curricular ou promover uma educação cidadã, na medida em que se socorre de métodos e estratégias que no quotidiano ajudam os alunos a assumir-se como cidadãos seja em que contexto for? É complexa e difícil a posição da escola nesta discussão. Por um lado deve promover a apropriação por parte dos alunos, de princípios gerais que regem e consolidam a vida coletiva onde se alicerça a democracia, por outro lado deve respeitar a diversidade e equivaler outras formas de estar e outras mundivisões. Como conciliar, então, esta dupla tarefa? Como formar cidadãos que contribuam para um mesmo coletivo carregando simultaneamente bagagens muitas vezes, muito distintas? As “vozes” que se ouvem são diversas. Temos de um lado os “crentes” na boa convivência das diferenças que consideram que a democracia vive novas formas e que a participação ativa dos cidadãos é o caminho para a democracia participativa e de outro lado os que alertam para os riscos que a democracia corre quando atribui o mesmo grau de importância às diferentes forças em presença na sociedade.

Mas, considerar outras posições menos entusiastas, ou mais lúcidas, como a que expressa Raymond Boudon (2006), ajuda-nos a perspetivar de outra forma as implicações e o papel da escola na construção da cidadania e da democracia. Para Boudon a questão também não é pacífica, mas vejamos o que ele diz:

Quant à l'intervention dans le jeu démocratique des groupes d'influence de toute nature, elle n'est en aucune façon une nouveauté, contrairement à ce que voudraient laisser entendre les théoriciens de la «démocratie participative». Cette dernière notion est de caractère, à vrai dire, plus incantatoire qu'opérateur. Elle prétend identifier un saut qualitatif qui nous conduirait d'une forme dépassée de la démocratie, la démocratie représentative, à une forme moderne ou post moderne de démocratie, où chacun aurait le droit à la parole et aurait la capacité d'être entendu. Le tableau idyllique des relations sociales qu'elle évoque ainsi n'est évidemment qu'une fiction (Boudon, 2006: 12).

O autor clarifica a sua posição, por oposição ao relativismo presente na democracia e que, de algum modo, valida todas as diferenças, quando diz que

la notion de «démocratie participative» propose d'institutionnaliser discrètement l'action des minorités actives: de donner à leur voix, à leur attentes un caractère quasi officiel, avec la conséquence que les instances représentatives auraient l'obligation de les reconnaître (Boudon, 2006: 12).

Para Boudon, como para Perrenoud, parte da explicação reside no facto de a democracia ser a *casa* que alberga todas as diferenças, levando Boudon a afirmar que “la notion d'intérêt général n'a pas de sens dans une vision relativiste de la politique” (Boudon, 2006: 12).

Esta posição não anda muito longe da preocupação expressa por Perrenoud quando diz que “a falta de convicções partilhadas em larga escala são fruto da diversidade a todos os níveis” (Perrenoud, 2002: 34).

Boudon vai mesmo mais longe quando identifica os riscos do relativismo para a boa saúde da democracia, visto que

(...) sous l'effet de la «perte des repères» induite par le relativisme, les principes fondamentaux de la démocratie ne sont plus objet du respect qu'ils méritent (...). Le relativisme impliquant l'égalité de tous les principes ou, ce qui revient au même, l'absence de tout principe, la vie politique qu'il inspire ne peut être faite que de conflits et de tentatives d'apaisement des conflits à coups de compromis (Boudon, 2006: 12).

Em síntese, podemos dizer que a aprendizagem da cidadania anda de mãos dadas com a garantia da existência da democracia e que quanto maior for a disponibilidade e a predisposição dos cidadãos para a reflexão, quanto mais conscientes estiverem do seu papel individual na construção da sociedade em que se inserem tanto mais participada será a atividade que garante e protege a democracia enquanto regime.

Educação para a cidadania ou educação cidadã?

Um primeiro elemento a considerar relativamente à *educação para a cidadania* seria, desde logo, o contributo da escola para uma adequada educação geral para todos o que pressupõe também a integração escolar sem a qual se torna difícil a compreensão e integração na sociedade. Mas será necessário utilizar a expressão com prudência e

verificar os procedimentos mais eficazes e necessários, porque, como referem Pintassilgo, Carvalho e Sousa (2005):

Investe-se na Educação para a Cidadania de forma quase mágica, como se da sua concretização dependesse a salvação da sociedade, o que pode transformá-la numa grande desilusão (...) a inflação de discursos em torno da Educação para a Cidadania pode facilmente conduzir à sua banalização, transformando-a num lugar-comum esvaziado de sentido. Se por enquanto, ainda é um *slogan* mobilizador de consciências e de vontades, rapidamente poderá perder o seu carisma (Pintassilgo, Carvalho e Sousa, 2005: 5).

Mas, de que *substância* viverá esta escola de cidadãos? Como bem recordam os autores atrás referidos, o *desígnio socializador* sempre esteve presente nos objetivos da escola portuguesa, pelo menos desde a segunda metade do século XIX e

Somos confrontados, ao longo desses quase dois séculos, com a presença no currículo escolar de duas finalidades aparentemente contraditórias, uma delas atribuindo à escola o papel de integração, de socialização e de normalização dos seus jovens alunos, outra responsabilizando-a pela libertação e emancipação dos cidadãos do futuro, idealizados como conscientes, autónomos, críticos e participativos. É fácil constatar a predominância habitual do primeiro pólo em detrimento do segundo (em particular durante o regime salazarista), mas não é igualmente difícil verificar como o discurso pedagógico (mesmo o oficial) foi frequentemente permeável à crença messiânica na escola como lugar de redenção cívica (Pintassilgo, Carvalho e Sousa, 2005: 6).

Ou seja, a educação cidadã vê-se comprometida pela incapacidade de resposta da escola, mas também é verdade que outras características das sociedades atuais concorrem para esta dificuldade crescente. A escola mudou, a sociedade mudou e as suas instituições seguiram-lhe o movimento. Os movimentos e ideais coletivos foram substituídos por um crescente individualismo, o que, por sua vez, não deixa de ser resultado da aposta continuada – em discurso e em ações – na valorização do indivíduos, das suas características, especificidades e aspirações particulares. Os efeitos do triunfo do individualismo e a afirmação das especificidades individuais seriam, afinal, efeitos perversos numa sociedade que se quer coletivamente construída e defendida, porque apresenta mais do que outras uma enorme fragilidade – a sociedade democrática. O “excesso” de individualismo poderia mesmo fazer perigar as sociedades atuais. Na visão de Gilles Lipovetsky, quase estaríamos no limiar de nada poder ser feito coletivamente porque

A vida no presente sobrepôs-se às expectativas do futuro histórico, e o hedonismo, às militâncias políticas; a febre do conforto ocupou o lugar das paixões nacionalistas e os lazeres substituíram a revolução (Lipovetsky, 2007: 7).

Contracenando com esta visão mais catastrofista temos outros autores que olham para o futuro da humanidade e para o papel dos jovens com mais bonomia, François de Singly é um deles. de Singly, para quem o individualismo das sociedades atuais surge como uma inevitabilidade social, identifica a sua génese moderna e analisa a realidade de modo mais positivo. Para ele foi a difusão da escolarização que constituiu o primeiro fundamento objetivo do indivíduo moderno, posteriormente “a globalização ou mundialização constituem também o suporte objetivo do alargamento da individualização” (de Singly, 2006: 15).

Em jeito de analogia é como se a escolarização alargada tivesse trazido consigo o *veneno* – o individualismo – mas ainda não tivesse encontrado o seu *antídoto* – a participação coletiva na vida social. Surgindo aqui uma das contradições que a sociedade em geral enfrenta e de que vida na escola é reflexo: “se os indivíduos desejam um elo social ‘forte’, não estão dispostos a pagar o preço que consistiria em diminuir a sua liberdade” (de Singly, 2006: 17).

Esta contradição é parte integrante do sucesso da própria democracia que também passa inevitavelmente pela possibilidade que cada indivíduo tem de expressar livremente a sua opinião. A possibilidade de coexistirem tantos fatores de diversidade põe a mesma democracia em risco, pela simultânea realidade de haver cada vez menos polos identitários, a *fluidéz* de que fala Bauman (2003), a afirmação progressiva do individualismo, a dificuldade cada vez maior de se entretecerem laços duradouros.

Mas poderá a escola atual remar contra a corrente individualista? Poderá a escola ser diferente da sociedade em que se insere? Para Philippe Perrenoud,

a escola faz parte da sociedade, deriva dela e é desta que retira os seus recursos (...) Não se pode esperar que ela preserve ou inculque valores que são desrespeitados e espezinhados por uma grande parte da sociedade Não lhe podemos pedir que o faça como uma tarefa suplementar, sem renunciar a nada. Um sistema educativo não pode ser mais virtuoso do que a sociedade que lhe confere a sua legitimidade e os seus recursos (Perrenoud, 2002: 13).

Para François de Singly (2006), embora o individualismo presente nas sociedades atuais seja um facto incontestável, os indivíduos conseguem ainda assim criar laços, a diferença é que a criação de laços, bem como a sua dissolução, é um ato fundado na

exclusiva vontade individual. Do mesmo modo, as pertenças deixaram de ser únicas e passaram a ser múltiplas:

O facto de os indivíduos contemporâneos serem “individualizados” não significa que gostem de estar sozinhos, que o seu sonho seja a solidão. Quer dizer que estes indivíduos apreciam ter várias pertenças para não estar ligados por um laço único. (...) o elo social seria composto por fios menos sólidos que os fios anteriores, mas englobaria nitidamente mais fios. Esta mudança considerável presta-se muitas vezes a más interpretações dado que o elo de referência permanece a solidez de um único fio (de Singly, 2006: 23).

Num cenário de múltiplas referências e de pertenças multicompostas o papel da escola vê-se, necessariamente, mais dificultado. Ora, parece-nos que a variedade e a diversidade, hoje existentes nas nossas escolas e nos contextos sociais que as envolvem, trazem uma infinidade de problemas à escola democrática que ainda não soube criar e validar instrumentos de promoção da equidade, muito mais próxima afinal do princípio da diversidade. Sabemos que a escola democrática, afinal, integra mal as diferenças. Nascida de uma vontade de neutralizar diferenças, acabou por transformá-las em desigualdades.

No entanto, é com alguma ambiguidade que a escola democrática – ou talvez a expressão mais correta seja *a escola nas sociedades democráticas* – vive a sua existência. Se por um lado, e parafraseando Dominique Schnapper (2000), “a educação está no centro do projecto democrático”, por outro lado, a tarefa da escola vê-se dificultada quando se confronta com os resultados da homogeneização decorrente da massificação induzida pela democratização do acesso.

Talvez também seja porque a sociedade democrática, sendo dinâmica, está necessariamente inacabada. Mas, estando inacabada e em constante renovação precisa, mais do que qualquer outro modelo social e político, dos contributos válidos de todos os cidadãos que dela fazem parte, logo, a qualidade da participação deverá ser garantida, designadamente pela instituição de massas por excelência, por onde todos passam, ou seja, a escola.

Sendo assim, a tarefa da escola no que se refere ao desenvolvimento de uma educação cidadã e promotora da democracia vê-se comprometida pela dificuldade de conseguir um equilíbrio entre respeito pela diversidade e criação de um padrão que consiga afirmar-se e ser apropriado pelas jovens gerações. Esta apropriação constituiria, então, uma das múltiplas pertenças dos indivíduos das sociedades atuais e faria parte do leque de pertenças disponíveis ou criadas pelos indivíduos.

Para muitos aquilo a que se tem vindo a assistir é a um processo de desadesão dos jovens à escola tanto no que toca ao interesse pelas aprendizagens, como no que se refere aos comportamentos cidadãos.

A solução passa por introduzir conteúdos supostamente relativos à aprendizagem da cidadania ou pela mudança das formas de funcionamento da escola, no sentido do alargamento da participação dos alunos na vida coletiva, do aprofundamento do debate esclarecido e informado e de uma maior consciência sobre o papel dos indivíduos na construção de uma sociedade? Mas assumir uma via mais ativa pode constituir um dilema para a escola, sobretudo na relação com os seus principais parceiros – as famílias, como refere Perrenoud:

O respeito pela diversidade, pelos direitos do Homem e pelos princípios democráticos não dá resposta a tudo no mundo actual, na medida em que a interpretação dos princípios pode dar origem a debates infundáveis. Uma educação cívica asseptizada não ajuda nada a enfrentar os dilemas do mundo contemporâneo. Mas uma educação cívica comprometida, qualquer que seja a sua inspiração, é considerada, por parte de algumas famílias, um doutrinamento (Perrenoud, 2002: 33-34).

Mas para que a escola desempenhe este papel comprometido a questão que se coloca é a de saber que professores devemos ter na escola democrática. Como muito bem questiona Perrenoud:

Se se ensina antes de mais “aquilo que se é” – segundo uma fórmula particularmente conveniente à educação para a cidadania – o primeiro recurso da escola seria o grau de cidadania dos *professores*. Será que essa classe é mais cívica, menos oportunista, mais idealista e mais preocupada com o bem comum do que a média dos adultos nossos contemporâneos? (Perrenoud, 2002: 37).

Isto não significa que a responsabilidade pelas dificuldades vividas pela escola democrática no sentido de formar cidadãos de acordo com determinados princípios que são os da vivência democrática, recai inteira sobre os professores e, para isso,

basta reconhecer que o ensino é frequentemente um emprego como outro qualquer e que a virtude daqueles e daquelas que o exercem tem provavelmente mais a ver com a sua pertença às classes médias do que com a vocação pedagógica *stricto sensu* (Perrenoud, 2002: 37-38).

Os professores e as suas práticas seriam então a pedra de toque de promoção da educação cidadã. Como afirma João Filipe Matos (2005) será necessário remeter esse desígnio para o(s) contexto(s) em que se desenrola a ação levando-nos à

análise das práticas dos educadores, professores e investigadores em educação, no seu dia-a-dia, das aulas no ensino básico e secundário, nas universidades, nas ESE, nas actividades de investigação nos centros de investigação, e do sentido destas práticas na valorização de uma dimensão social e política na educação e na investigação (Matos, 2005: 38).

No entanto, ainda que a análise de práticas seja importante, não podemos perder de vista a importância e necessidade de identificar as concepções que orientam e enquadram essas mesmas práticas.

A legislação portuguesa tentou de algum modo garantir a exequibilidade prática dos princípios subjacentes à educação para a cidadania/educação cidadã. Podemos constatar que os políticos/legisladores tiveram a preocupação de fornecer um quadro legal de apoio a estes princípios. Se a primeira tentativa, no período seguinte ao 25 de Abril de 74, se situa nas propostas de Rui Grácio com a introdução da área de Educação Cívica e Politécnica, os marcos posteriores mais significativos são, a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro), a Reforma Educativa (Decreto-Lei n.º 43/89 de 3 de Fevereiro), que dela decorreu, e a Reorganização Curricular do Ensino Básico (Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro). Num artigo escrito em 2005, a autora Isabel Menezes descreve o percurso da cidadania em Portugal, em sede escolar.

Adicionalmente, a própria tensão entre cidadania formal e vivida exige que o trabalho nesta área não se limite ao espaço da sala de aula, da interacção com um professor e da

retórica sobre, mas envolva as experiências na escola e na comunidade, preferencialmente com abordagens (cuidadosamente preparadas e supervisionadas) de *mãos na massa.*, em que os alunos têm oportunidade de experienciar, à medida da sua idade e nível de desenvolvimento, uma cidadania-em-acção (Menezes, 2005: 32).

Mas a autora, longe de atribuir à escola e aos professores a responsabilidade exclusiva de formar os mais jovens para serem cidadãos ativos e participativos, alarga essa responsabilidade ao “*team dos adultos*” (Montandon e Perrenoud, 1987) reivindicando uma postura que remete para a sociedade em geral e não acantonando a responsabilidade numa única instituição:

Porém, é sempre importante salientar que a capacitação para a cidadania não é responsabilidade exclusiva dos professores, mas é *inerente*, como afirmava Hannah Arendt (1961), *à condição de ser adulto* e, deste ponto de vista, é uma responsabilidade partilhada com todos os outros cidadãos e cidadãs que nas escolas, nas famílias, nas empresas, nos média, nas instituições políticas assumem (ou não) uma certa forma de viver uma cidadania activa, crítica e participativa (Menezes, 2005: 32).

No entanto, não faz parte dos nossos objetivos neste trabalho, a análise de práticas, mas tão só a identificação e análise das opiniões de alguns dos atores que estão no terreno.

1.3 A autoridade na escola democrática

Se as regras forem negociadas com os alunos eles já não podem dizer que é injusto porque foram eles que as escolheram, cedendo nalguns pontos e os professores noutros [Maria, 13 anos].

Autoridade ou autoritarismo?

Talvez haja um ressoar estranho na associação destes dois termos: autoridade e democracia. Como se a segunda se instituisse sem a primeira ou como se a primeira beliscasse as liberdades trazidas pela segunda. A discussão desta relação recorrerá aos contributos da sociologia clássica, não dispensando o que vem sendo discutido na atualidade e, como se fala de escola, as reflexões dos pedagogos também terão eco nesta discussão.

Um dos traços marcantes dos discursos mediáticos, políticos e da opinião pública em geral, passando pelos dos próprios professores e analistas sociais sobre a escola pública atual, é o que enuncia e denuncia a sua perda de autoridade. Essa perda refere-se tanto à escola, enquanto instituição legítima e legitimadora de um certo saber, quanto aos professores enquanto veículos e agentes dessa legitimação. Mas de que autoridade se fala? A autoridade que apenas disciplina e reprime usada em contextos autoritários? A autoridade que vem de quem detém um saber específico e raro? A autoridade carismática que prende quem estiver sob a sua influência de modo voluntário? A autoridade com raízes no respeito por quem é mais velho e por quem sabe mais? Que reivindicações são dirigidas a esta *entidade* que a escola parece ter abandonado ou perdido? A autoridade perdeu-se, perdendo-se também o seu papel regulador das

relações sociais assimétricas, porque a obediência e a disciplina se aligeiraram mercê da maior liberdade e flexibilidade trazidas pela democracia?

Estas e outras questões têm vindo a ser colocadas quando se discute a atual relação entre escola e autoridade nas sociedades democráticas. Para Michel Delaunay (2005) a autoridade é o elemento fundamental que serve de garante à democracia porque funda-se na exigência do cumprimento de regras necessárias ao bom funcionamento da vida coletiva. Mas considera simultaneamente que a democracia moderna tem tido um contributo negativo para essa garantia,

la démocratie moderne, en voulant s'exercer tous azimuts de façon conquérante et absolue, a contribué à détruire ce qui permet ses propres règles de la vie en commun d'exister: l'autorité (Delaunay, 2005: 1).

A autoridade é para este autor o que permite a vida em comum numa dada coletividade bem como a coesão entre os seus membros. Mas dois dos elementos definidores da autoridade são justamente a hierarquia e a desigualdade de estatuto e ao equacionar aqui a questão da hierarquia e da desigualdade, Delaunay introduz a discussão sobre o *lugar* da autoridade na democracia:

Lorsque l'homme rencontre l'homme et constitue un groupement humain si petit soit-il, il ne peut se passer de l'autorité pour maintenir la cohésion du groupe. Elle est un moyen pour imposer aux volontés individuelles le respect d'un intérêt commun présumé supérieur: la liberté collective qui, si elle n'est pas défendue, est attaquée par une domination extérieure. (...) Ne pouvant être le fait de tous, l'autorité implique une séparation tranchée entre un petit nombre appelé à la détenir et le plus grand nombre voué à la respecter. Ce qui apparaît conforme aux mécanismes de la démocratie

représentative. Cependant, l'autorité est ordinairement accolée à celles de hiérarchie, d'ordre et d'inégalité. D'où le fait qu'elle ne fasse pas bon ménage avec les valeurs instaurés par la démocratie (Delaunay, 2005: 3).

A relação entre autoridade e democracia é, segundo o autor, ambígua: útil, por um lado, e, recusada, por outro. E quais são as razões que provocam desconforto quando se aliam as duas coisas? Segundo Delaunay são duas: a necessidade de obediência e a aplicação de sanções: “Ce qui caractérise en propre l'autorité, par distinction avec le pouvoir, c'est la capacité d'une personne ou d'un groupe à être obéi et à exercer certaines formes de sanctions” (Delaunay, 2005: 3).

O desconforto surge porque *obediência* e *sanção* parecem estar mais próximas de regimes fechados e/ou totalitários do que da abertura e da pluralidade intrínsecas à democracia. Mas, ainda seguindo o pensamento de Delaunay, falarmos em autoridade e democracia, significa falarmos em autoridade democrática, e essa ganha sentido através do “contrato social”, ou seja da negociação estabelecida entre os atores em presença em cada situação:

Les voies de la nouvelle autorité passent par une revalorisation de la personne qui y est soumise. (...) la démocratie vit aussi sur des fonctionnements d'autorité qui la structurent et qui ne sont pas issus de la volonté populaire: l'exécutif gouvernemental, la justice, l'enseignement...n'existent pas par procédure démocratique. Toute société démocratique doit admettre son besoin d'autorité «non démocratique» pour la faire respecter. (...) en confondant tolérance avec inconséquence et impunité, c'est la valeur morale de la démocratie qui se trouve interrogée et avec elle son existence (Delaunay, 2005: 3-4).

Mas situemo-nos agora nos contributos de Max Weber para esta discussão sabendo à partida que para discutirmos a autoridade torna-se necessário discutir ao mesmo tempo a obediência a essa mesma autoridade. Max Weber funda a obediência no reconhecimento da legitimidade da autoridade exercida:

L'expérience montre qu'aucune domination ne se contente de bon gré de fonder sa pérennité sur des motifs ou strictement matériels, ou strictement affectueux, ou strictement rationnels en valeur. Au contraire, toutes les dominations cherchent à éveiller et à entretenir la croyance en leur «légitimité». (...) la légitimité d'une domination – du fait qu'elle possède des rapports très certains avec la légitimité de la possession – n'a nullement une portée strictement «idéelle». (...) on ne pourra parler de «domination» tant que ne se sera pas produit un rapport d'obéissance immédiat et tel que suivent des directives de gestion imposées par cette banque (Weber, 1971: 220).

Fixemos a definição de dominação avançada por Weber para melhor podermos compreender a de autoridade:

Nous entendons par domination la chance, pour des ordres spécifiques de trouver obéissance de la part d'un groupe déterminé d'individus. (...) Tout véritable rapport de domination comporte un minimum de volonté d'obéir, par conséquent un intérêt, extérieur ou intérieur, à obéir. (...) toute domination sur un grand nombre d'individus requiert normalement un état-majeur d'individus, c'est-à-dire la chance assurée d'exercer une action spécifique, instaurée pour réaliser ses ordonnances générales et ses ordres concrets – individus déterminés et obéissant fidèlement. (...) Un facteur décisif plus large s'y ajoute normalement: la croyance en la légitimité (Weber, 1971: 219).

A associação entre autoridade e poder tal como Weber a tipificou ainda permanece atual. Para ele, a dominação/autoridade filiava-se em três modos de exercício do poder em que a obediência era esperada: tradicional, carismático e racional-legal.

Un caractère *rationnel*, reposant sur la croyance en la légalité des règlements arrêtés et du droit de donner des directives qu'on ceux qui sont appelés à exercer la domination par ces moyens (domination légale); Un caractère *traditionnel*, reposant sur la croyance quotidienne en la sainteté de traditions valables de tout temps et en la légitimité de ceux qui sont appelés à exercer l'autorité par ces moyens (domination traditionnelle); Un caractère *charismatique*, [reposant] sur la soumission extraordinaire au caractère sacré, à la vertu héroïque ou à la valeur exemplaire d'une personne, ou encore [émanant] d'ordres révélés ou émis par celle-ci (domination charismatique). Dans le cas de la domination statutaire, on obéit à l'ordre impersonnel, objectif, légalement arrêté, et aux supérieurs qu'il désigne, en vertu de la légalité formelle de ses règlements et dans leur étendue. Dans le cas de la domination traditionnelle, on obéit à la personne du détenteur du pouvoir désigné par la tradition et assujetti (dans ses attributions) à celle-ci, en vertu du respect qui lui est dû dans l'étendue de la coutume. Dans le cas de la domination charismatique, on obéit au chef en tant que tel, chef qualifié charismatiquement en vertu exemplaire, et dans l'étendue de la validité de la croyance en son charisme (Weber, 1971: 222).

A dominação, o exercício da autoridade, será tanto mais eficaz quanto maior for o reconhecimento da sua legitimidade por parte de quem tem de obedecer. Mas no caso da escola é esse reconhecimento que tem vindo a enfraquecer.

Associada à questão da obediência surge a questão da disciplina. Assim, para alguns, a autoridade seria a capacidade de fazer cumprir ordens e regras, numa perspetiva

autoritária, em que o objetivo a atingir é a obediência. Esta associação entre autoridade e disciplina assume alguns laivos de anacronismo se pensarmos em todo o percurso que, nomeadamente as sociedades ocidentais fizeram no sentido de se democratizarem e de “aligeirar” o peso desta relação sobre os comportamentos e atitudes dos indivíduos.

Para Emile Durkheim a disciplina surge como um “instrumento de educação moral” em associação directa com o papel desempenhado pelo adulto em presença da criança ou do jovem. Segundo Durkheim, deve valorizar-se o “papel do mestre” sendo na sua “firmeza que se fundamenta a moralidade da classe. É realmente indubitável que uma classe indisciplinada é uma classe que se desmoraliza” (Durkheim, 1984: 253).

A disciplina surge, pois, associada a uma determinada ordem moral em que o adulto tem um papel de garante dessa mesma ordem. Realce-se então o lugar e importância de lideranças fortes associadas a um sistema de autoridade legitimada, reconhecida e mantida.

Tem-se oposto a liberdade e a autoridade, como se esses dois factores da educação se contradissem e se limitassem um ao outro. Mas tal oposição é artificial. Na realidade, estes dois termos implicam-se, em vez de se excluírem. A liberdade é filha da autoridade, evidentemente. Porque ser livre, não é fazer o que nos apetece; é sermos responsáveis por nós próprios, é sabermos agir pela razão e cumprirmos o nosso dever. Ora, é justamente para dotar a criança deste domínio de si própria que a autoridade do professor deve ser exercida. A autoridade do professor é apenas um aspecto da autoridade do dever e da razão. A criança deve pois exercitar-se a reconhecê-la na palavra do educador e a submeter-se ao seu ascendente; é através desta condição que saberá, mais tarde, encontrá-la na sua consciência e aí se lhe conformar (Durkheim, 2007: 70).

Mas esta escola perspetivada por Durkheim teria uma forte componente alicerçada na dominação de cariz tradicional definida por Max Weber. Aquela em que o cumprimento das leis e das regras resulta quase exclusivamente da ação do professor e dos agentes responsáveis por impor essas regras investidos pelo poder da tradição, do “sempre foi assim” inquestionável. Não é reconhecido interesse pedagógico à participação dos alunos na definição de regras, considerando-se, em geral, que esta participação conduziria a um desperdício de tempo.

Embora a necessidade de viver segundo regras seja uma evidência e elas representem um conjunto de constrangimentos, também possibilitam alguma liberdade aos atores que vivem (n)as instituições. No caso da instituição escolar parece-nos que a entrega a uma disciplina construída pelas regras negociadas conduz os indivíduos a uma maior liberdade de ação. No entanto, e como refere Peter Wagner, esta relação entre (1996) liberdade e disciplina não está livre de ambiguidades:

Le double concept de liberté et de discipline permet une telle mise en relation. Il saisit l’ambivalence de la modernité selon trois dimensions essentielles: les rapports entre la liberté individuelle et la vie collective, entre la capacité d’action humaine et la contrainte structurelle, entre les existences concrètement situées et les règles sociales d’ensemble (Wagner, 1996: 13).

Do mesmo modo, de acordo com a teoria dos sistemas sociais elaborada por Tom Burns, não há atividade humana que não seja regida por regras. Para nós a questão está em estudar como é que, em democracia, a *previsibilidade do funcionamento das instituições* se articula com a *reflexividade dos indivíduos* enquanto portadores de condições para a *agência*. Agência definida como a “articulação entre a capacidade transformativa do agente humano e o sistema (ou estrutura)” (Pires, 2000: ix).

Numa sociedade democrática será, em princípio, mais difícil assumir as assimetrias relacionais e de estatuto (?), mas isso não invalida a necessidade de existir uma certa autoridade que balize as relações em geral e que faça respeitar os papéis sociais – o contrato. No caso da escola democrática e da relação pedagógica em particular, há um discurso a desconstruir, o que afirma que a entrada na escola de estratos sociais pouco socializados com o *modo de estar escolar* provocou um abaixamento da exigência, do rigor e da qualidade dos resultados, que fez afrouxar também a tensão entre autoridade, respeito e obediência, e que do mesmo passo defende o regresso ao passado, desvalorizando alguns dos efeitos positivos da democratização do acesso à escolarização, apelando ao uso da autoridade como garante principal da ordem social, da segurança dos cidadãos e do bom funcionamento da sociedade em geral. Mas há também neste contexto uma autoridade por reconfigurar: a que prende os jovens à escola pela valorização do conhecimento, pela aquisição de competências específicas que não podem aprender noutro lado, e pela aprendizagem do seu papel enquanto cidadãos ativos e “construtores” da sociedade democrática, solidária e coesa.

Em 1961, Hanna Arendt filiava a autoridade numa relação responsável que os adultos deveriam estabelecer com o mundo no sentido de lhe dar continuidade. Sobre os professores em particular, escrevia que:

A autoridade do *educador* e as competências do *professor* não são a mesma coisa. Ainda que não haja *autoridade* sem uma certa *competência*, esta, por mais elevada que seja, não poderá jamais, por si só, engendrar a autoridade. A *competência* do professor consiste em conhecer o mundo e em ser capaz de transmitir esse conhecimento aos outros. Mas, a sua *autoridade* funda-se no seu papel de responsável pelo mundo (Arendt, 1996: 131).

Ao mesmo tempo identificava um mundo em mudança em que tanto a autoridade como a tradição tinham deixado de ser elementos estruturantes da sociedade, dificultando aos atores sociais a tarefa de educar:

No mundo moderno, o problema da educação resulta do facto de que, pela sua própria natureza, a educação não pode fazer economia, nem da autoridade nem da tradição sendo que, no entanto, essa mesma educação se deve efectuar num mundo que deixou de ser estruturado pela autoridade e unido pela tradição (Arendt, 1996: 131).

Assim, considerando que os adultos têm pela frente uma responsabilidade acrescida de que não podem demitir-se, assumimos que a *autoridade passa sobretudo pela assunção da responsabilidade* – da escola e do professor – no sentido de garantir aos mais novos uma integração social e no mundo em geral. Mas essa autoridade hoje já não é vista como um dado, já não é uma evidência inquestionável – e em democracia sê-lo-á cada vez menos, quer na sociedade quer na escola – pelo que tem de ser traduzida, isto é (re)afirmada (re)construída e (re)atualizada em práticas pedagógicas concretas no seio da escola e da sala de aula, que garantam a integração *de todos e de cada um* no trabalho pedagógico, nas aprendizagens, na vida escolar.

A autoridade como sustentáculo da vida democrática na escola

Com efeito, o que está em causa quando discutimos a questão da autoridade em educação – ou melhor, a questão da suposta perda de autoridade dos professores e da escola nas sociedades democráticas – prende-se também com alguma confusão existente entre autoridade e autoritarismo, dando como adquirido que o Estado democrático por si mesmo, e de um modo simples e automático, gera democracia nas instituições e cria

condições para que todos os indivíduos possam agir com a plena consciência dos seus direitos e deveres de cidadãos. Confunde-se, assim, muitas vezes ausência de autoridade com democracia, como se esta dispensasse aquela e/ou como se fazer o apelo à autoridade em contexto democrático fosse... autoritarismo.

Do nosso ponto de vista e pegando numa das aceções possíveis da noção de autoridade – a que associa autoridade a autoria – o professor atualmente perdeu a sua autoridade porque deixou de ser autor. De autor de uma certa forma de conhecimento passou a mero reprodutor de conhecimentos por outros produzidos. As fontes de obtenção de informação (nem sempre de conhecimento, sublinhe-se) são de tal modo diversas e as condições para lhes aceder democratizaram-se de tal forma que é muito fácil desvalorizar o saber trazido para a sala de aula pela voz do professor.

Os sociólogos Alain Vulbeau e Jacques Pain consideram que a autoridade tradicional perdeu parte dos seus fundamentos por não ser adaptada aos novos modelos sociais:

(...) l'autorité est en mauvaise posture. Probablement pour une raison simple, c'est qu'elle a toujours été étroitement liée aux structures sociales, aux modèles de société, et donc elle perd, avec le temps mis à plat et conjugué au présent subjectif du monde global, une partie de ses fondements (Vulbeau e Pain, 2003: 16).

Ou seja, é necessário um novo modelo de autoridade adaptado à escola democrática e o desafio da escola passará por instituir uma autoridade democrática reconhecida pelos cidadãos e fundadora de novos modelos de relação entre professores e alunos.

Em suma, o que nos parece estar em causa são as fontes da autoridade do professor, anteriormente assente numa legitimação estatutária vinda do exterior – a sociedade em

nome de quem o professor agia, em função de valores sociais e enquanto adulto e detentor de saber – e que agora estará a ser posta em causa ou, no mínimo, a ser sujeita a um processo de erosão, também com raízes nas constantes transformações a que a escola tem estado sujeita. O poder da escola, que poderíamos associar à sua capacidade de, por um lado, manter o valor e o reconhecimento social das suas certificações e, por outro, de permanentemente (re) construir o sentido da educação-formação para “todos” e cada um dos grupos sociais, assegurando a diferenciação positiva dos escolarizados e da cultura escolar, não pode ser ignorado nas reflexões sobre a autoridade na/da escola. No contexto atual, não podem ser ignoradas, relativamente ao poder do professor, nem as mudanças entretanto ocorridas na sua imagem social, nem as representações e práticas que dizem respeito à sua condição de ator na relação pedagógica, nem mesmo as que relevam da sua condição de mediador do poder da escola.

A escola democrática, no seu processo de crescimento e consolidação de referência como agente de transformação do meio em que se insere, abriu a sua gestão ao exterior através da participação da sociedade civil e não apenas das associações de pais, mas também ao desenvolvimento de atividades extracurriculares, o que dessacraliza a escola e o professor enquanto portadores de saberes “únicos” e, por isso, mais valiosos.

Se assumirmos que é nas sociedades democráticas que mais nos aproximamos de um tipo de relação igualitária entre os indivíduos, e se tivermos em conta, entre outros aspetos, a redução progressiva do fosso geracional e o esbatimento das grandes desigualdades sociais, faz sentido recuperar a tipologia de Randall Collins e Joan Annett (1975) – em que articulam vigilância, autoridade e cosmopolitismo para procurar entender que tipo de relações são estabelecidas entre os indivíduos –, segundo a qual a autoridade tradicional desaparece no caso das relações igualitárias, embora permaneçam a vigilância e o cosmopolitismo.

Egalitarian relationships combined with *high surveillance* should produce a high degree of conformity to sociable exchange rituals, as exemplified both in tribal societies and in self-selected middle-class communities of the contemporary world. With a *high degree of cosmopolitanism* the common culture becomes highly secular and relativistic; new sociable fads are constantly being invented, as in the middle-class youth culture of the twentieth century. With a *low degree of cosmopolitanism*, we would expect strong attachments to the reified symbols that represent the group's identity— hence the traditional conservatism of isolated, egalitarian communities (Annett e Collins, 1975: 167).

Aplicando este quadro de leitura à escola atual verificamos que tem sido esta a tendência da escola nos últimos anos. Fruto de um processo de aligeiramento das regras de relacionamento entre as gerações, da promoção de uma cada vez maior proximidade entre jovens e adultos, o abrandamento do exercício da autoridade veio provocar um mal-estar que, em geral, é atribuído aos resultados escolares dos alunos.

Na linha de discussão centrada no igualitarismo, recuperamos Delaunay (2005). Para este autor a autoridade viu-se questionada porque a aplicação do princípio de igualdade foi feita de forma indiscriminada e desvalorizando uma das características básicas da autoridade:

(...) l'application du principe égalitaire tend à menacer l'autorité qui se caractérise par une inégalité de statut et de fonction. Complémentairement, l'autorité s'est laissée absorbée par l'impératif de liberté et la montée en puissance de l'individualisme depuis les années quatre-vingt. Si elle est remise en question, c'est aussi parce que l'on veut en savoir plus sur la manière dont on est dirigé et gouverné (Delaunay, 2005: 2).

Mas essa desvalorização não pode ser inteiramente atribuída aos mais novos, há aqui uma responsabilidade dos adultos que importa não negligenciar. Como diz Philippe Perrenoud:

Não nos deixemos enganar pelo regresso da regra e da repressão: foram os adultos que criaram os problemas que hoje denunciam; foram eles que fizeram da infância e da adolescência idades protegidas, que puseram em relevo os direitos e que minimizaram as obrigações e os castigos (Perrenoud, 2003: 30).

Ainda que alguns discursos registem a perda completa da autoridade, outros surgem que a consideram, não perdida, mas reconfigurada. Por exemplo, para Philippe Meirieu (2005), os jovens de hoje estão longe de recusar a autoridade submetendo-se, pelo contrário, a outras formas de autoridade – que não as clássicas – muito mais perniciosas para eles do que autoridade antiga:

les enfants et les adolescents ne refusent pas aujourd’hui l’autorité, bien au contraire... Ils s’assujettissent volontairement à des formes d’autorité bien plus dures que celles qu’ils récusent par ailleurs. La modernité ne se caractérise pas par une «crise de l’autorité», mais par un montée extraordinaire des phénomènes d’emprise. Dans ces conditions, il ne peut être question de «restaurer l’autorité», mais, bien au contraire, d’aider les jeunes à retrouver le goût de contester l’autorité. Pour cela, il nous faut comprendre pourquoi ils plébiscitent des formes d’autorité particulièrement aliénantes. Il nous faut aussi leur proposer des formes d’autorité susceptibles de les aider à grandir... (Meirieu, 2005).

Reinventar a autoridade seria assim um caminho em aberto que a escola actual deveria começar a percorrer, sob pena de deixar os jovens entregues a si próprios por demissão

dos adultos, por confusão de significados, e que podem levar à homogeneização de comportamentos, atitudes, ou mesmo consumos, que ao contrário de promoverem a afirmação de um eu equilibrado, fazem com que as particularidades de cada um sejam “abafadas” dentro do grupo, em conformidade com o que o grupo considera como bem ou mal, excluindo quem se apresente diferente,

L’obéissance, enfin, est toujours contrainte d’imitation du chef, alors que, dans l’autorité traditionnelle, précisément, les parents, les professeurs et les représentants de l’État imposent aux «mineurs» des comportements différents des leurs. Il règne dans le groupe une terrible pression à la norme, qui est aussi obligation de conformité: quiconque se permet d’oser sa différence – dans ses goûts, ses comportements, ses rites – sera exclu ou devra payer cher le prix de sa réintégration dans le groupe. (...) Les nouvelles formes d’autorité-emprise nous placent ainsi devant une forme de communautés «irréligieuses» qui dénie toute légitimité à la question de la fin et installent le groupe dans le « présent absolu ». Leurs règles d’or sont le mimétisme et l’immédiateté. Tout le contraire de ce qui permet à l’homme de «faire société» et de se projeter dans le futur (Meirieu, 2005).

Mas em que consistiria então a reinvenção da autoridade? Uma escola com autoridade não é necessariamente uma escola autoritária. Etimologicamente, autoridade filia-se na noção de *autor*, ou seja, o que cria e autoriza, para Alain Vulbeau e Jacques Pain a autoridade é antes de mais *um ato fundador que marca as consciências*:

une construction par les actes, dans l’événement, au jour le jour et en situation, de ce qui par la suite, va devenir une légende, et faire, par exemple, d’une personne une légende vivante. Tout un chacun peut ainsi être porteur d’autorité et porté par l’autorité (...) il y a là une force sociale qui peut être incarnée par l’une ou l’autre

personne, circonstanciellement, en situation, et que c'est un acte fondateur qui marque les esprits (Vulbeau e Pain, 2003: 14-15).

Será por isso que se diz que a escola perdeu autoridade? A sua ação deixou de ser legítima porque deixou de *marcar as consciências*? Mas regressando a Delaunay não podemos deixar de encontrar pontos de contacto entre o que Hanna Arendt considera a propósito da responsabilidade que os adultos têm de ter sobre os mais novos introduzindo agora a noção de respeito. E julgamos fazer ainda mais sentido no caso da relação professor-aluno. O respeito terá de ser recíproco de modo a permitir a vida em conjunto. Delaunay faz a distinção entre autoridade em sentido único e autoridade recíproca.

L'autorité du maître sur l'élève est juste lorsqu'elle s'exerce au profit final de l'enfant et de la société. (...) Le cas du respect fait bien comprendre ce qui se joue dans l'autorité à vocation démocratique. Symbole de l'ordre établi, le respect est devenu récemment l'emblème de ceux qui le bousculent. Cette notion conservatrice est désormais associée à la reconnaissance des différences "Respecte-moi" signifie accepte ma différence telle qu'elle est. La susceptibilité, résultant du mal-être, a trouvé son meilleur support. Ce «respecte-moi» est à la fois désintégrateur s'il fait primer l'individualisme sur le social et intégrateur s'il permet le dialogue et la réciprocité. (...) au-delà de la demande de respect de la personne, c'est la question du vivre ensemble qui est posée (Delaunay, 2005: 1).

Mas a esta autoridade “em sentido único” e de cima para baixo, o autor contrapõe uma outra possibilidade de exercício da autoridade que nos parece mais adequada aos contextos democráticos.

L'autorité nouvelle apte à reconstruire la démocratie doit résister à son auto-promotion plus ou moins directe. Sa vocation est de créer de la valeur ajoutée au profit de tous. Dans une dialectique entre la logique égalitaire et la logique élitaire, il convient d'établir que l'élite détient l'autorité du peuple pour conduire des actions dont tous et elle-même aussi tirent avantages. La réalité sociale de l'école est que son fondement n'est pas démocratique, ni contractuel. Elle repose sur une délégation d'autorité non décidée par une majorité, dans le cadre juridique d'un acte unilatéral qui exprime, le lien de subordination non réciproque entre l'État et les acteurs sociaux (Delaunay, 2005: 1).

Em síntese, podemos afirmar que a autoridade na escola democrática reivindica o estabelecimento de regras reciprocamente reconhecidas e aceites por alunos e professores, e a não demissão do professor enquanto autor, exemplo a seguir, figura tutelar e orientadora em quem os alunos podem confiar. A confiança, a responsabilidade e o reconhecimento estarão na base da relação de autoridade. A proposta de Michel Delaunay parece-nos fazer sentido quando apresenta como solução em que se passe:

(...) d'une conception *de l'autorité-imposition-obéissance* (agir d'imposition) à une autre fondée sur *l'autorité-dialogue-contribution* (agir en dialogue). Le détenteur d'autorité doit *tirer son pouvoir* (de direction) *des pouvoirs* (de contribution) *qu'il reconnaît aux autres* (Delaunay, 2005: 7).

Segundo o autor, a instituição escolar tem meios e competências para instaurar (e restaurar) a autoridade perdida:

L'École dispose des expériences et des formules pour instaurer une autorité de contribution. Ce n'est qu'à cette condition qu'elle peut être un lieu ou la citoyenneté

se construit progressivement et où les adultes de demain se regardent sans méfiance car, il leur est donné à tous de se construire sans que l'autre, adulte ou pair, soit un rival, un castrateur ou un dominant (Delaunay, 2005: 8).

Para concluir podemos dizer que se a democracia trouxe aos indivíduos, às instituições e às relações entre os indivíduos dentro (e fora) das instituições uma maior liberdade, uma maior flexibilidade e uma menor desigualdade de estatutos, também é verdade que esta abertura se fez acompanhar de mais pressões relativamente à responsabilidade individual e mais condições para que a autoridade seja regulada no interior das relações e em função dos objetivos presentes na ação dos atores sociais em situação.

2 Justificação das escolhas e procedimentos metodológicos

2.1 Dos contextos do estudo: duas escolas nas margens de um rio

Uma escolha, mesmo justificada, permanece uma escolha
[Campenhoudt, 2003: 15].

O nosso trabalho foi desenvolvido em duas escolas públicas, do ensino básico (duas escolas básicas dos 2.º e 3.º ciclos e uma delas também com ensino secundário), escolas-sede de agrupamento situadas na Área Metropolitana de Lisboa: uma inserida num contexto urbano/industrial e situada na margem direita do rio Tejo; a outra num contexto rural, na margem esquerda do rio, em terras de *pão, queijo e vinho*. Para maior facilidade na referência a cada escola passaremos a designá-las por *Escola da Margem Direita* (EMD) e *Escola da Margem Esquerda* (EME).

A escolha destas escolas teve a ver com o conhecimento prévio das dinâmicas e processos de trabalho ali desenvolvidos (tal como explicitámos na introdução) e com a disponibilidade dos professores e diretoras para colaborarem connosco. Dito de outro modo, tratou-se de uma escolha “conveniente”. Embora estejamos perante duas escolas diferentes – uma com uma história mais longa no tempo e com um corpo docente mais estável e mais “maduro” (EMD) e a outra mais recente e com um corpo docente mais jovem (EME) – escolhemo-las para aprofundar a mesma problemática, privilegiando

uma abordagem qualitativa. A dimensão da população entrevistada (24 diretores de turma ao todo) também justificou esta opção.

Mas, apesar do critério de conveniência, que esteve presente na escolha das escolas, existiu um outro adicional que estava, necessariamente, relacionado com a problemática abordada: ambas expressam no respetivo Projeto Educativo de Escola (PEE) uma preocupação com as questões da cidadania e da formação dos alunos enquanto cidadãos. Uma outra característica comum tem a ver com o facto de ambas fazerem parte do programa TEIP – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária.⁹ No entanto, não é nossa intenção aprofundar aqui as questões relativas aos TEIP, nem estabelecer comparações entre as duas escolas, mas apenas contextualizar o âmbito em que estão inseridas as escolas, caracterizando minimamente uma das medidas de política educativa mais relevantes criadas nas últimas décadas no sistema educativo português.

Um pouco na senda das ZEP francesas (zones d'éducation prioritaire)¹⁰ – criadas no início dos anos 80 com o grande objetivo de combater o insucesso escolar e de criar condições equitativas nas escolas dos mais tarde designados *terrains sensibles* –, o Programa TEIP surge em Portugal, em 1996, abrangendo 35 agrupamentos de escolas situadas em áreas de exclusão social da Grande Lisboa e do Grande Porto.

Tratou-se de uma medida cujo objetivo principal era criar condições para agir em zonas e com populações social e escolarmente desfavorecidas. De acordo com Canário, Alves

⁹ Os TEIP – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária – foram instituídos através do Programa TEIP consignado no Despacho 147-B/ME/96 e alargados, numa segunda fase (TEIP2), pelo Despacho Normativo 55/2008.

¹⁰ Também nas ZEP, criadas pela Circulaire n.º 81-238 de 1 de julho de 1981, as escolas podiam contar com meios suplementares e dotar-se de uma maior autonomia de modo a dar conta de forma mais acabada das dificuldades escolares e sociais das populações escolares. Deste modo, foi possível romper com algumas das condicionantes criadas pelo centralismo de Estado e dar respostas mais próximas das necessidades locais e regionais. Um princípio de equidade esteve presente nesta decisão.

e Rolo (2001) nos TEIP articulavam-se duas dimensões e era essa articulação que lhes conferia coerência. A saber,

a dimensão da territorialização, relacionada com os modos de regulação das políticas e práticas educativas e a dimensão prioritária, relacionada com a discriminação positiva de recursos, visando a resolução de problemas educativos cuja origem radica na sociedade. A articulação destas duas dimensões tem, obviamente, como objectivo, proporcionar modalidades diferentes de oferta escolar e educativa, ou seja, tratar de maneira diferente os alunos (Canário, Alves e Rolo, 2001: 127).

O trabalho desenvolvido por Helena Barbieri (2003) também nos serviu de referência quando caracteriza de modo claro e sucinto, aquilo que são os TEIP:

A política TEIP em Portugal emerge num contexto em que se recoloca, com grande pertinência, a questão do contributo da educação no combate à desigualdade social. Neste âmbito, os TEIP são pensados como “instrumentos, concebidos para enfrentar problemas de abandono e insucesso escolar em “territórios” onde se acentua a concentração de problemas de exclusão social (Barbieri, 2003: 64).

Dez anos depois surgiu a “segunda geração” do Programa (TEIP2) com mais 24 agrupamentos ao longo do país, chegando a 2009 com um total de 105 *unidades de gestão*. De acordo com o relatório coordenado por Pedro Abrantes em 2011, dirigindo-se a “contextos sociais degradados ou marginalizados”:

o programa visa reforçar a intervenção educativa (...) com os seguintes objectivos: (a) melhoria da qualidade das aprendizagens traduzida em sucesso educativo dos alunos; (b) combate ao abandono e insucesso escolar dos alunos; (c) orientação educativa e

transição qualificada para a vida ativa; (d) papel da escola como elemento central da vida comunitária e, em particular, progressiva coordenação com a ação dos parceiros educativos. Esta intervenção é orientada por um projeto local, desenvolvido pelos agrupamentos de escolas (projeto TEIP) e que, uma vez aprovado pela administração central, permite a alocação de recursos suplementares, durante a vigência do projeto (Abrantes, Mauriti e Roldão, 2011: 7).

As referências à dificuldade em trabalhar com populações difíceis, que estabelecem com a escola relações ténues, quando não conflituosas, estão presentes enquanto “diagnóstico” de uma situação, mas também na forma de desafio, no quotidiano profissional dos professores, relativo a novos modos de “fazer (a) escola”, e à criação e desenvolvimento de princípios/estratégias de trabalho que ajudem os alunos a uma melhor compreensão do seu papel/lugar enquanto membros ativos de uma sociedade, conhecedores das regras democráticas nas instituições e capazes de adquirirem e mobilizarem conhecimentos e conteúdos que façam deles seres capazes de dirigirem um olhar crítico e transformador à realidade.

Uma das características mais marcantes deste Programa tem a ver com o facto de se tratar de um importante instrumento de combate à desigualdade escolar e, colateralmente, social e de se constituir como um instrumento facilitador de promoção da autonomia das escolas na condução dos seus projetos educativos. Uma das medidas mais importantes trazidas pelo Programa traduziu-se na possibilidade de as escolas poderem selecionar os docentes de acordo com o respetivo Projeto Educativo e de garantirem alguma continuidade/estabilidade das equipas docentes, condição *sine qua non* para o êxito de qualquer projeto.

2.2 Da escolha do objeto

Dado o relevo que tanto a figura como o papel dos Diretores de Turma assumem nas escolas, escolhemos como objeto central desta investigação as opiniões sobre cidadania, autoridade e democracia presentes nos discursos destes atores, com direções de turma nos 7.º e 9.º anos de escolaridade e as referências à cidadania presentes nos textos dos Projetos Educativos de Escola das duas escolas em análise. Não coube nos objetivos deste trabalho a análise das várias políticas/medidas globais relativas à Educação para a Cidadania enquanto tal (embora lhes façamos referência quando se revela necessário), nem a análise de práticas dos entrevistados e das escolas. E porquê os diretores de turma e não outro qualquer grupo de professores? Porque, ainda que a aprendizagem da cidadania, a relação com as regras democráticas e com a autoridade seja transversal à vida de qualquer jovem em escolarização e à atividade de qualquer professor no exercício quotidiano das suas tarefas, é aos diretores de turma que, por inerência de funções, está atribuída a responsabilidade da formação para a cidadania e foram várias as razões que nos levaram a querer estudar as opiniões destes atores:

- a) porque são os interlocutores mais diretos dos alunos e famílias;
- b) porque são os elos de ligação entre estes e a escola-instituição;
- c) porque é a eles que cabe, por inerência de funções, grande parte do trabalho de educação para a cidadania realizado junto dos alunos;
- d) porque para muitos jovens, o 3.º ciclo significa mesmo o fim de um percurso e parte da formação em muitos domínios, nomeadamente no que toca às questões relativas à aprendizagem da cidadania e das regras da vida democrática, termina aqui.

Há, pelo menos, três documentos legais que consideramos fundamentais na definição das funções do diretor de turma, delineando assim o seu papel. E, embora, não seja

claramente afirmada a formação para a cidadania, há um conjunto de competências que constituem indicadores do seu papel na promoção de atividades que estão mais próximas de atitudes e comportamentos cidadãos.

Quadro 2.1 – Documentos legais sobre as atribuições dos diretores de turma

Documento	Atribuições/Competências
Portaria n.º 921/92, de 23 de Setembro	<p>Art.º 10.º</p> <p>a) Promover junto do conselho de turma a realização de acções conducentes à aplicação do projecto educativo da escola, numa perspectiva de envolvimento dos encarregados de educação e de abertura à comunidade;</p> <p>b) Assegurar a adopção de estratégias coordenadas relativamente aos alunos da turma, bem como a criação de condições para a realização de actividades interdisciplinares, nomeadamente no âmbito da área-escola;</p> <p>d) Promover a rentabilização dos recursos e serviços existentes na Comunidade escolar e educativa, mantendo os alunos e encarregados de educação informados da sua existência;</p> <p>(...)</p>
Decreto Regulamentar n.º 10/99, de 21 de Julho	<p>Art.º 7.º</p> <p>2 – Sem prejuízo de outras competências fixadas na lei e no regulamento interno, ao director de turma compete:</p> <p>a) Assegurar a articulação entre os professores da turma e com os alunos, pais e encarregados de educação;</p> <p>b) Promover a comunicação e formas de trabalho cooperativo entre professores e alunos;</p> <p>c) Coordenar, em colaboração com os docentes da turma, a adequação de actividades, conteúdos, estratégias e métodos de trabalho à situação concreta do grupo e à especificidade de cada aluno;</p> <p>d) Articular as actividades da turma com os pais e encarregados de educação promovendo a sua participação;</p> <p>e) Coordenar o processo de avaliação dos alunos garantindo o seu carácter globalizante e integrador;</p>
Lei n.º 30/2002, de 20 de Dezembro	<p>Art.º 5.º</p> <p>2 – O director de turma ou, tratando-se de alunos do 1.º ciclo do ensino básico, o professor da turma, adiante designado por professor titular, enquanto coordenador do plano de trabalho da turma, é particularmente responsável pela adopção de medidas tendentes à melhoria das condições de aprendizagem e à promoção de um bom ambiente educativo, competindo-lhe articular a intervenção dos professores da turma e dos pais e encarregados de educação e colaborar com estes no sentido de prevenir e resolver problemas comportamentais ou de aprendizagem.</p>

Na Portaria n.º 921/92 destacámos o Art.º 10º por ser aquele que faz referência clara às atribuições no domínio da relação com a comunidade e da promoção do envolvimento dos encarregados de educação na concretização do projeto educativo de escola. Neste documento são ainda feitas referências à realização de atividades de aprendizagem de cariz globalizante como é o caso das que estão relacionadas com a área-escola. O Dec. Regulamentar n.º 10/99 apresenta o mesmo sentido, ou seja, a atividade do diretor de turma implica conjugar esforços e envolver parceiros de fora da escola com particular destaque para os encarregados de educação e outros atores da comunidade envolvente.

A Lei n.º30/2002, que estabelece o estatuto do aluno do ensino não superior, realça igualmente as responsabilidades atribuídas aos diretores de turma na promoção de condições que propiciem um bom ambiente de aprendizagem, quer do ponto de vista das aprendizagens cognitivas, quer sociais. Enquanto nos documentos mais antigos o acento é colocado nas relações entre os vários atores em presença, aqui surge uma particular referência ao papel dos diretores de turma na criação de boas condições de aprendizagem e de apoio ao aluno.

Em síntese, aquilo que está presente nestes documentos remete para a importância do papel do diretor de turma quer na promoção de ações precisas dentro da escola, quer na relação com a comunidade e com os encarregados de educação.

Perante este quadro de competências e atribuições, as nossas principais questões prenderam-se com o seguinte: o que significam para os diretores de turma os termos cidadania, autoridade e democracia; de que modo se veem enquanto atores de uma escola pública democrática que, em princípio, exige muito mais de cada cidadão; que importância tem para eles a escola pública na democracia; como percebem a autoridade em geral e a dos professores em particular. À medida que íamos traçando o nosso percurso de investigação, foi-se tornando interessante a ideia de analisarmos

também os conteúdos dos respetivos Projetos Educativos de Escola, nomeadamente, no que dizia respeito às referências que traduziam preocupações com as questões da cidadania. No essencial, foi isto que quisemos estudar.

Ainda que o nosso objeto de estudo se centre nas opiniões dos diretores de turma, quisemos, de modo a enriquecer o nosso trabalho, entrevistar também as diretoras das duas escolas. A importância destes testemunhos reside no facto de considerarmos pertinente conhecermos as posições de quem detém a liderança das instituições e de identificar coincidências ou desconincidências discursivas entre os diretores de turma e as dirigentes.

Embora conscientes da polissemia dos conceitos e da diversidade de práticas decorrentes do seu entendimento, aquilo que nos interessou foi saber como é que estes atores se posicionam e como verbalizam o entendimento que têm dos três conceitos-chave deste trabalho.

2.3 Do percurso metodológico: método de investigação, recolha de dados, procedimentos técnicos e esquema de análise

A abordagem qualitativa pela qual optámos permitiu-nos uma melhor compreensão do que estava em causa. Nas palavras de Judith Bell (1997), e que nós adotámos:

Os investigadores que adoptam uma perspectiva qualitativa estão mais interessados em compreender as percepções individuais do mundo. Procuram compreensão, em vez de análise estatística. (...) Contudo, há momentos em que os investigadores qualitativos recorrem a técnicas quantitativas e vice-versa (Bell, 1997: 20).

Com efeito o que nos moveu foi o interesse em conhecer as opiniões destes atores. Não construímos à partida um corpo de hipóteses a testar, mas o nosso objeto central de estudo constituiu-se em torno da verificação da existência de relação entre as opiniões sobre cidadania, autoridade e democracia dos diretores de turma e a explicitação destes conceitos no texto/documento de enquadramento institucional por excelência, que é o PEE. Dito de outro modo, e porque as organizações influenciam e são influenciadas pelos atores em presença, quisemos verificar se os princípios estabelecidos no PEE de cada escola encontravam eco nas perceções dos diretores de turma.

De acordo com a tipologia estabelecida por De Ketele e Roegiers (1991) desenvolvemos uma pesquisa exploratória em que a recolha de informações teve essencialmente uma função heurística, visto que “(...) c’est surtout à travers l’information recueillie que le chercheur émet des hypothèses” (De Ketele, Rogiers, 1991: 119).

Tratou-se então de um percurso de investigação que não pretendeu produzir extrapolações nem generalizações para o universo dos diretores de turma das escolas portuguesas e em que parece podermos afirmar que são os próprios discursos dos diretores de turma o *caso do nosso estudo*. Ou seja, o que fizemos foi um estudo cujas preocupações passavam por descrever e interpretar os elementos discursivos dos diretores de turma relativamente aos nossos três conceitos. O que, de acordo com Bell (1997), configura um estudo de caso, porque (...) “proporciona uma oportunidade para estudar, de uma forma mais ou menos aprofundada, um determinado aspeto de um problema em pouco tempo” (Bell, 1997: 22).

Também para Stake (2007) o estudo de caso tem de apresentar um alto grau de especificidade,

Espera-se que um estudo de caso consiga captar a complexidade de um caso único. Uma folha ou até um simples palito têm complexidades únicas, mas raramente nos daremos ao trabalho de os submeter a um estudo de caso. Estudamos um caso quando ele próprio se reveste de um interesse muito especial, e então procuramos o pormenor da interacção com os seus contextos. O estudo de caso é o estudo da particularidade e complexidade de um único caso, conseguindo compreender a sua actividade no âmbito de circunstâncias importantes (Stake, 2007: 11).

De acordo com a tipologia estabelecida por este autor, os estudos de caso podem ser de três tipos (2007: 19):

- *estudo de caso intrínseco*. Interessa compreender um caso específico, os seus elementos constitutivos e as relações entre esses elementos;
- *estudo de caso instrumental*. O que está em causa é compreender um objeto na sua globalidade a partir da compreensão de um caso particular. O caso particular como veículo para chegar ao fenómeno geral;
- *estudo de caso agregado*. Um determinado fenómeno será melhor compreendido através da análise e interpretação de vários estudos de caso.

Confrontando o que fizemos com esta tipologia, o nosso trabalho esteve próximo do *estudo de caso intrínseco*. O que nos interessava analisar era os discursos dos diretores de turma de modo a compreendermos a sua lógica interna e a coincidência entre as opiniões sobre os conceitos em presença. Interessou-nos ainda compreender a relação existente entre os discursos e as concepções presentes no PE de cada uma das escolas.

Recolha de dados: procedimentos e instrumentos

Para além da recolha/análise documental, que foi sendo realizada desde o início deste percurso de investigação, durante os meses de Dezembro 2011/Janeiro/2012, procedemos à recolha de informação em primeira mão através da realização de entrevistas semidirectivas, cujo guião era constituído por perguntas abertas e fechadas (Quadro 2.2).¹¹

Nas duas escolas realizou-se um total de 25 entrevistas (9 na EME e 16 na EMD). A duração média de cada entrevista rondou os 45 minutos. Durante o mês de Fevereiro de 2012 procedemos à transcrição e análise dos respetivos conteúdos.

Esta técnica pareceu-nos a mais adequada porque, por um lado, havia um conjunto de dimensões, no caso das perguntas fechadas, com uma lista de escolhas possíveis e, por outro lado, porque nos interessava fixar as opiniões dos entrevistados livremente expressas, sem elaboração prévia nem informação adicional fornecida por nós, daí a inclusão no guião de algumas questões abertas.

Esta forma mista “est en partie directif (au niveau des thèmes, des objets sur lesquels on veut recueillir des informations), et en partie non directif (à l’intérieur des thèmes)” (De Ketele, Rogiers, 1991: 163). A utilização desta técnica de recolha de dados foi privilegiada por pretendermos registar “opinions, des façons de percevoir les choses ou les comportements, ou de leur accorder une signification ou encore de leur attribuer une cause” (De Ketele, Rogiers, 1991: 139).

¹¹ A elaboração do guião de entrevista teve como base o questionário utilizado pelo inquérito realizado pelo Instituto de Ciências Sociais: ICS (2004), *Atitudes Sociais dos Portugueses, International Social Survey Programme (ISSP). Módulo sobre Cidadania*, Lisboa, ICS.

Não analisámos as práticas e ativemo-nos exclusivamente à análise das opiniões destes intervenientes no processo educativo, em torno de três conceitos-chave: cidadania, autoridade e democracia. A propósito de cada um deles considerámos dois tipos de questões: as que se colocam a nível geral, abstrato e as que ocorrem a nível pessoal, concreto.

Uma vez concluída a recolha de testemunhos procedemos à sua interpretação a partir da técnica de análise de conteúdo.

No quadro seguinte damos conta da organização do guião de entrevista. Foram cinco os grupos de questões, obedecendo cada um deles a uma dimensão: caracterização; relação com a profissão; posicionamento ideológico e participação cidadã; opiniões sobre cidadania, autoridade, democracia e o papel da escola na sociedade democrática; socialização política. A cada uma destas dimensões fizemos corresponder um conjunto de questões.

Quadro 2.2 – Dimensões e indicadores do guião de entrevista

Dimensões	Indicadores
A – Caracterização	Idade Sexo Anos de carreira Anos de serviço na escola Formação académica Outra formação relevante Disciplinas lecionadas/ano curricular Cargos desempenhados ao longo da carreira
B – Relação com a profissão	Três principais razões de escolha da profissão Três principais razões para ter permanecido
C – Posicionamento ideológico e participação cidadã	O que é a cidadania Características de um bom cidadão Envolvimento pessoal em grupos / ações políticas e/ou sociais Posicionamento ideológico – esquerda, centro ou direita Opinião sobre o regime democrático
D – Opiniões sobre cidadania, autoridade, democracia e o papel da escola na sociedade democrática	Papel/importância atribuídos à escola pública na sociedade democrática Significado da profissão de professor na atualidade Significado de autoridade Significado da expressão “os professores perderam autoridade” Principais fatores/contextos/agentes de promoção de atitudes e comportamentos cidadãos Contributo pessoal para fazer dos alunos bons cidadãos Identificação de mudanças/marcos significativos na vida da Escola em Portugal
E – A socialização política	Frequência com que se falava de política em casa, durante a adolescência Conselhos dados pela família sobre o envolvimento/participação política. Posição da família sobre o antes e o depois do 25 de Abril Frequência com que falava de política com os colegas durante a frequência do ensino superior Participação enquanto estudante em greves, manifestações ou outras formas de protesto estudantil

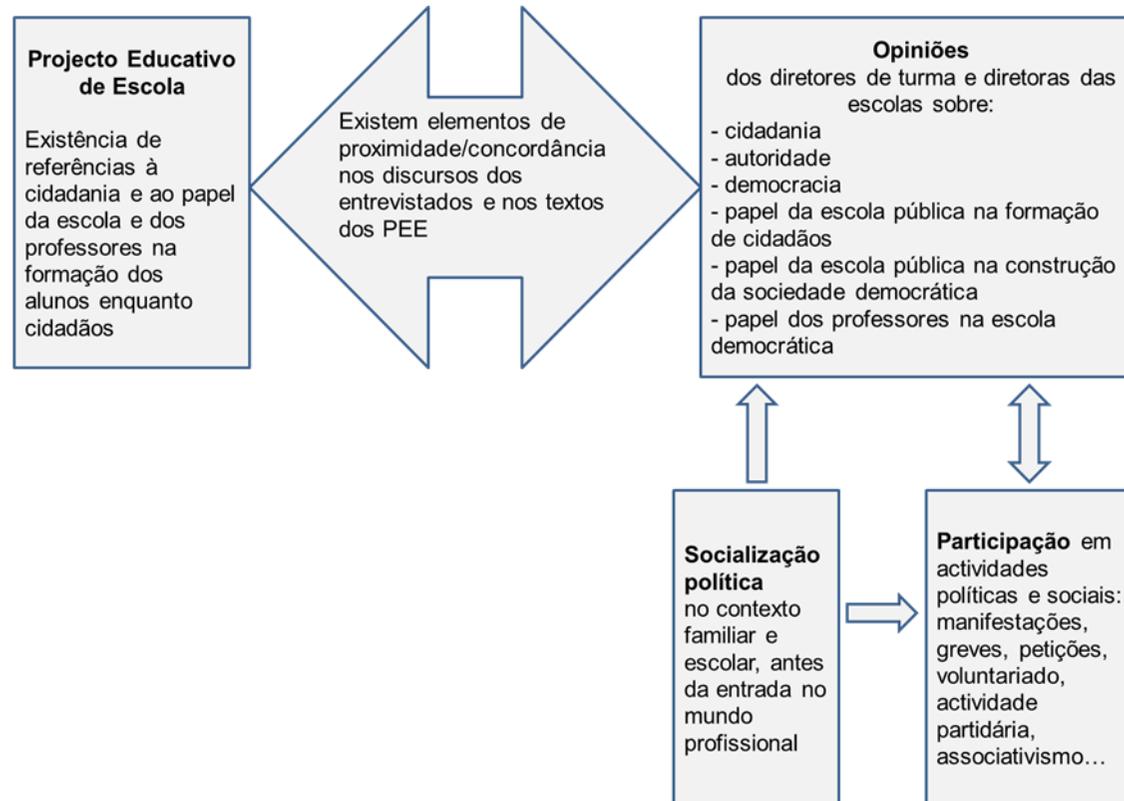
Esquema de análise

O esquema que se apresenta a seguir ilustra as relações que quisemos estabelecer entre as várias dimensões de análise.

Na análise efetuada mobilizámos dois tipos diferentes de fontes de informação: documentais – os textos dos Projectos Educativos de Escola – e testemunhais – as entrevistas feitas aos diretores de turma e diretoras das escolas –, e estabelecemos três níveis de análise. O primeiro relativo aos conteúdos expressos nos textos dos PEE; o segundo orientado para as respostas obtidas nas entrevistas e que revelavam as opiniões dos entrevistados e o terceiro em que tentámos estabelecer a relação entre os conteúdos dos PEE e as opiniões dos entrevistados.

Por outro lado tentámos identificar alguns elementos do percurso de vida dos diretores de turma que nos ajudassem a fixar um “retrato” da sua socialização familiar relativamente à política bem como a participação/envolvimento, enquanto estudantes, em iniciativas/eventos de cariz político, constituindo estas dimensões elementos que nos permitiram uma melhor compreensão das opiniões expressas. Interessou-nos, para além de encontrar elementos de caracterização de perfis mais ou menos participativos nas dinâmicas político-sociais coletivas, identificar as características essenciais que eles atribuíam à cidadania, à autoridade e à democracia.

Figura 2.1 – Esquema de análise



3 Das escolas e dos professores

3.1 Breve caracterização das duas escolas

Para um melhor entendimento dos contextos em que se movem os diretores de turma entrevistados procederemos de seguida ao destaque e análise das características mais pertinentes das escolas estudadas. Daremos ainda conta dos traços mais evidentes contidos nos respectivos Projectos Educativos de Escola relativos à valorização da cidadania, enquanto preocupação a considerar na gestão das escolas e das aprendizagens.

A Escola da Margem Direita

Situada num bairro desfavorecido da periferia de Lisboa, a Escola da Margem Direita (EMD) traz consigo uma história feita de dificuldades e desafios. A realidade vivida nesta escola não difere muito da de outras escolas idênticas quer em Portugal quer no estrangeiro. Bairros periféricos, em que os seus habitantes estão marcados por múltiplas situações de exclusão: desemprego, precariedade, baixas habilitações escolares, relação frágil com a escola e outras instituições, palcos fáceis de violências diversas. A insegurança e a violência frequentes nestas zonas são associadas a um défice de autoridade e de capacidade das instituições, com especial destaque para a família e para a escola, para as forças de segurança e para a justiça, estas últimas criticadas por não

cumprirem a sua missão de reprimir os desvios, deixando instalar climas de violência e falta de respeito pelas regras de civismo.

As características da população escolar ditaram, em parte, a inclusão desta escola nos Territórios Educativos de Educação Prioritária. A relação da escola com o meio assume particular importância nas zonas ditas sensíveis onde o risco de exclusão social é grande e onde a dimensão da tarefa de integração não pode encontrar resposta unicamente do lado da escola, exigindo portanto, parcerias externas. São muitos os obstáculos com os quais a escola se debate, como, aliás, já demos conta no capítulo I.

No caso particular desta escola as situações de conflito têm vindo a ser diluídas, em parte graças ao trabalho das equipas docentes e da direção da escola. Esta mudança, de que nos deram nota os nossos interlocutores, ficou igualmente registada no Relatório de Avaliação Externa, elaborado pela Inspeção Geral de Educação em 2011:

O ambiente da escola-sede – marcado, em tempos, por episódios de indisciplina graves – é agora mais pacífico, sobretudo, graças à atitude assertiva da diretora, ao papel de proximidade dos diretores de turma e ao conhecimento generalizado das normas e do código de conduta por parte dos alunos. Ainda assim, ocorrem, por vezes, incidentes disciplinares pontuais, sendo aplicada a medida corretiva de realização de tarefas e atividades de integração escolar (limpeza dos blocos, do pátio ou do refeitório) (ME-IGE, 2011: 4).

Mas se as perturbações acima identificadas estão mais diluídas há um outro problema que persiste e que se prende com o elevado número de alunos que aqueles espaços já não comportam. E aqui não se trata só de uma “queixa” de quem lá está todos os dias, a situação também está reportada nos dados constantes no citado relatório: “A escola-

sede, que acusa uma sobrelotação pelo elevado número de alunos e turmas que nela funcionam” (ME-IGE, 2011: 2).

A escola conta um total de 1193 alunos composto na sua maioria por alunos do 3.º ciclo (663) e com uma oferta de formação bastante diversificada, de modo a apresentar aos alunos um leque alargado de escolhas. No ano letivo de 2011-2012 o total de professores era de 183 distribuídos pelo 2.º e pelo 3.º ciclo, 41 e 142 respectivamente.

De seguida analisaremos as referências constantes no Projeto Educativo de Escola, sobre as questões relativas à formação para a cidadania.

O que diz o PEE sobre educação e cidadania

Logo no texto introdutório do PEE/TEIP 2009-2013 da Escola da Margem Direita estão explícitos os propósitos, de acordo com a população em causa, e os objetivos a atingir através de várias linhas de atuação. Entre elas, e porque é a que nos interessa, a que tem a ver com o que escola entende dever ser a Educação para a Cidadania. E não só é explicitado o que a escola entende por educação para a cidadania como também são enunciados os atores e as instâncias principais em que ela deve alicerçar-se, ou seja, o Diretor de Turma e as Assembleias de Turma, órgão colegial por excelência composto por professores e alunos e que constitui um fórum privilegiado de discussão e vivência de acordo com as regras das assembleias democráticas.

Transcrevemos abaixo um excerto do PEE em que a preocupação com a aprendizagem da cidadania é claramente assumida ganhando rumo e corpo nos objetivos traçados e nas estratégias de trabalho adotadas, com especial destaque para o trabalho

desenvolvido pelos Diretores de Turma, enquanto agentes privilegiados na relação com alunos e famílias. Mas sublinhamos ainda o alargado âmbito da Educação para a Cidadania subjacente ao texto aqui apresentado: ela é essencialmente “feita de” respeito pelos outros, pelo ambiente e por si próprio, sendo ainda mencionados os hábitos alimentares, a saúde e a educação sexual:

– Educação para a Cidadania

Como seria de esperar, trabalhamos com uma população escolar com escassas referências relativamente a participação cívica e responsabilidade social. A vida gira à volta de um dia-a-dia sem amanhã e marcado por fortes dificuldades que se continuam a sofrer e tendem a reproduzir-se na geração seguinte.

Compete-nos a todos nós, adultos que fomos capazes de gerir os nossos destinos e aprendemos a ultrapassar dificuldades, ajudar as nossas crianças e os nossos jovens a apropriarem-se de um futuro que lhes começa a pertencer agora e já.

Este trabalho, principalmente da responsabilidade do Director de Turma, deve ter espaço privilegiado nas Assembleias de Turma que devem estimular a discussão/reflexão sobre questões associadas à Cidadania.

(...)

E muitos são os desafios que no domínio da Cidadania se colocam às Escolas.

Partindo do nosso contexto devemos privilegiar:

- O respeito pelo “outro”, contrapondo o diálogo à violência nas suas mais variadas expressões e contextos;
- O respeito pelo ambiente, em primeiro lugar aquele que nos rodeia: a escola que deve ser conservada limpa e sem ser degradada; o bairro que não deve ser conspurcado com “pseudo-graffittis” (na maioria dos casos de incentivo à violência);
- A educação para a Saúde, com um enfoque particular:

- A educação sexual, sustentada no respeito entre as pessoas e assente em relações afectivas, tendo presente a necessidade de desenvolver comportamentos responsáveis que evitem a proliferação de grávidas adolescentes e de doenças sexualmente transmitidas.
- Hábitos alimentares que promovam a prática de 4 refeições diárias, alertando, em primeiro lugar, para a importância de um pequeno-almoço adequado e, em simultâneo, criando hábitos de poupança, fazendo estudos comparativos entre qualidade/preço da refeição confeccionada em casa e aquela que é consumida no café.
- A participação democrática e formas de exercício do poder
- Dimensão Europeia da nossa cidadania
- Empreendedorismo, criando espaço à iniciativa dos alunos

Todo este trabalho deve clarificar, sempre, os princípios básicos em que assenta a Cidadania, em particular: a assunção de direitos e deveres, nomeadamente os de participação na construção de uma sociedade mais justa.

A par deste trabalho de Educação Cívica, é fundamental que seja dada continuidade ao trabalho que realizamos diariamente de formação/intervenção permanente, da responsabilidade mais directa dos Directores de Turma e da própria Direcção, mas em que participam todos os professores e funcionários que conosco trabalham, procurando corrigir comportamentos desviantes e desenvolver competências sociais. Em todo este processo é fundamental continuarmos a envolver as famílias, quer na qualidade de parceiros, quer, também, procurando alterar formas de intervenção junto dos seus filhos que podem pôr em causa o trabalho que nos propomos desenvolver” (EMD, 2009: 9-10).

Outro dos aspetos que mereceu a nossa atenção diz respeito à referência sempre presente sobre a necessidade de se tratar de um trabalho que deve ser realizado em cooperação entre diretores de turma, alunos e famílias:

Este trabalho tem de passar pela construção de *Conselhos de Turma* coesos, liderados pelo Director de Turma, e pela participação activa dos alunos, que se devem constituir em construtores do seu saber. Compete-nos, a nós, agentes educativos, criar condições que façam emergir o seu sentido de responsabilidade pelas suas aprendizagens, a sua capacidade de tomar decisões e a aquisição de ferramentas que lhes garantam, progressivamente, um acesso autónomo ao conhecimento, conhecimento que deve ser entendido na sua transversalidade e complementaridade e que se expressa na capacidade de elaborar projectos de trabalho com recurso à pesquisa (EMD, 2009: 2).

Mais do que um Projeto Educativo estamos perante um *programa de trabalho* completo que implica muitos intervenientes e assume o desafio de fazer diferente.

A Escola da Margem Esquerda

A Escola da Margem Esquerda (EME) é *uma escola no meio do campo*. Situada em meio rural, marcada por algum isolamento, relativamente às freguesias urbanas do Concelho em causa e cuja população apresenta um nível socioeconómico baixo. Como é referido no texto de caracterização do meio envolvente no Projeto Educativo de Escola:

do ponto de vista económico-social, as actividades de maior importância são as que se encontram ligadas ao sector primário. (...) Sendo uma zona tipicamente rural, verificamos que as actividades económicas mais representativas da freguesia são a agricultura, a vitivinicultura, a indústria de transformação de malte, rações para animais, panificação, pecuária e a exploração de cortiça (EME, 2009: 5).

E a consciência sobre o tipo de população escolar com a qual a escola tem de trabalhar também é muito clara. Assim como a necessidade de mobilizar vários meios e recursos, nomeadamente humanos:

Uma grande parte da comunidade encontra-se numa situação desfavorecida a nível económico e social de difícil resolução, sendo necessária uma intervenção educativa fundamentada, segundo critérios de prioridade e discriminação positiva, que se enquadram no projecto educativo.

Pretende-se fazer face às dificuldades, que se traduzem no insucesso educativo, através de medidas que melhorem a qualidade das aprendizagens; diminuam o abandono escolar; criem condições favoráveis à transição qualificada da escola para a vida activa; permitam uma progressiva coordenação dos parceiros educativos com a acção da escola e que possibilitem a disponibilização, por parte desta, de recursos culturais e educativos necessários ao desenvolvimento integrado da educação.

Há a consciência de que para combater as áreas problemáticas identificadas, é necessária a mobilização de toda a comunidade educativa, nela incluindo os Órgãos de Gestão e Órgãos Pedagógicos, os docentes, os discentes, os funcionários, os encarregados de educação e a comunidade envolvente (EME, 2009: 4).

O papel da escola enquanto promotora de processos de inclusão escolar, num primeiro momento, e social em momentos posteriores, é claramente assumido.

Nesta escola o número total de alunos é de 588 repartidos pelo 2.º e 3.º ciclos, com 325 e 263 alunos, respetivamente, e de 64 professores (os dados disponíveis não nos permitiram discriminar por ciclos de ensino).

A oferta formativa, de acordo com as informações constantes do Projeto Educativo de Escola (2009)¹² conta, para além da oferta regular de formação, com turmas de Percurso Alternativo e com Cursos de Educação Formação. Cada uma destas modalidades de formação serve objetivos distintos mas têm como propósito comum e principal a preocupação de oferecerem aos alunos com mais dificuldades de aprendizagem, modalidades educativas que promovam a igualdade de oportunidades para aprender.

O que diz o PEE sobre educação e cidadania

A dimensão da cidadania e da formação para a democracia, embora de modo menos afirmativo do que no texto do PEE da EMD, surge consignada no PEE entendida enquanto necessidade de “desenvolver o sentido social dos alunos, promovendo a reflexão e a responsabilização cívica” (EME, 2009: 33). Ao mesmo tempo consideram que a escola numa sociedade democrática tem de ser “para todos”, pelo que é

fundamental seguir uma estratégia de partilha de responsabilidades. Essa partilha consiste na valorização dos diversos intervenientes no processo educativo: alunos, docentes, pessoal não docente, técnicos e representantes do poder local. A educação deve promover não só o desenvolvimento pessoal mas também a integração social e a vivência democrática, criando-se condições para um ambiente educativo favorável.

Porque não se educa “para”, mas “em” Cidadania Activa, a escola deve promover momentos de discussão com os alunos, envolvendo-os nos problemas e encontrando com eles as soluções. A implementação das Assembleias de Turma, de forma regular, é uma estratégia de natureza democrática, que envolve e responsabiliza os alunos pela

¹² Projecto Educativo de Escola (2009), *Projecto Educativo. Duas Freguesias Uma Comunidade Educativa. Quadriénio 2009-2013*.

sua prática escolar, devendo, por isso, ser considerada uma actividade assumida pelo Agrupamento e não apenas de algumas turmas.

No mesmo sentido se inserem as reuniões regulares de representantes dos alunos, que são importantes meios de comunicação entre pares, concertados com a política de escola, nos quais se tomam decisões para resolver problemas de todos e se propõem actividades de integração.

No início de cada ano lectivo realização de reuniões conjuntas com a Direcção, alunos, Directores de Turma e encarregados de educação para estabelecimento de regras de conduta dentro e fora da sala de aula, respeito e preservação dos espaços e equipamentos (EME, 2009: 38).

Em síntese, estamos perante duas escolas situadas em meios difíceis do ponto de vista social e económico, com populações escolares a precisarem de ser “conquistadas” para a escola e em que o trabalho/papel dos directores de turma se revela de uma importância crucial para o êxito das actividades a desenvolver e da formação dos alunos, também, enquanto cidadãos.

3.2 Quem são estes directores de turma?

Os dados analisados neste ponto dizem respeito, por um lado, à caracterização sociográfica dos entrevistados – relativamente às variáveis sexo, idade, anos de carreira e nível de habilitação académica –, e por outro lado, a alguns dados resultantes da análise de conteúdo das entrevistas no que se refere ao posicionamento no espectro ideológico, à participação política e associativa e à confiança nas instituições democráticas.

O primeiro dado tem a ver com o facto de estarmos perante um grupo maioritariamente constituído por mulheres. Tal resultado não difere da composição do corpo docente a nível nacional para este nível de ensino, em que 70.7% são professoras.¹³

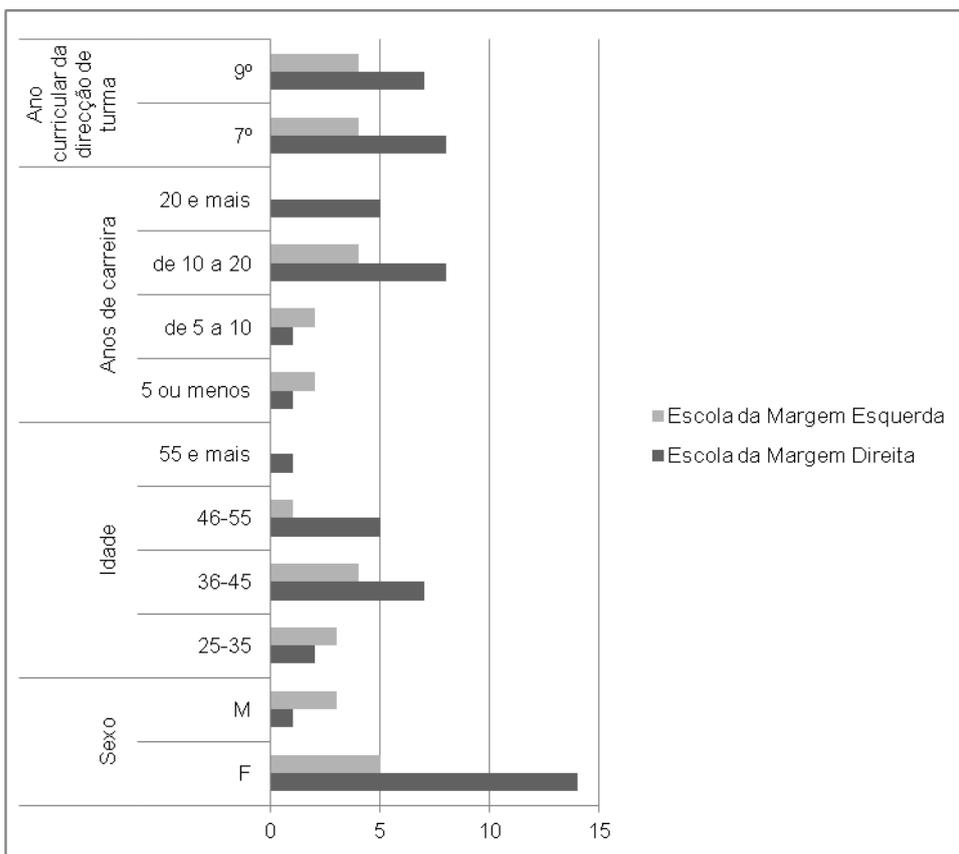
A idade modal deste grupo situa-se, em ambas as escolas, na faixa etária entre os 36 e os 45 anos. Na Escola da Margem Direita, o segundo intervalo com maior frequência é o que se situa entre os 46 e os 55 anos e na Escola da Margem Esquerda o segundo mais frequentado é o que está entre os 25 e os 35 anos. O que significa que na EME uma parte importante do corpo docente é mais jovem.

Em ambas as escolas, num arco temporal entre 5 e 20 ou mais anos de carreira docente, encontrámos o valor modal situado no intervalo entre 10 e 20 anos, o que revela um grupo de docentes já com uma experiência profissional que podemos considerar consolidada. O facto de, na EME, encontrarmos mais professores jovens e com menos tempo de carreira pode ter ver com o tempo de existência da escola, que foi criada há apenas 4 anos, não sendo tempo suficiente para se ter conseguido constituir um corpo docente mais experiente.

Relativamente à distribuição dos entrevistados pelo ano curricular em que são diretores de turma, ela é quase equitativa. Na Escola da Margem Esquerda o grupo de diretores de turma divide-se exatamente ao meio e na Escola da Margem Direita há uma diferença mínima (um caso) entre os diretores de turma do 7.º ano e os diretores de turma do 9.º.

¹³ Conforme dados encontrados aqui <http://www.pordata.pt>, em 27 de Abril de 2012: <http://www.pordata.pt/Portugal/Docentes+do+sexo+feminino+em+percentagem+dos+docentes+em+exercicio+nos+ensinos+pre+escolar++basico+e+secundario+total+e+por+nivel+de+ensino-782>.

Gráfico 3.1 – Entrevistados por sexo, idade, anos de carreira e ano curricular da direção de turma

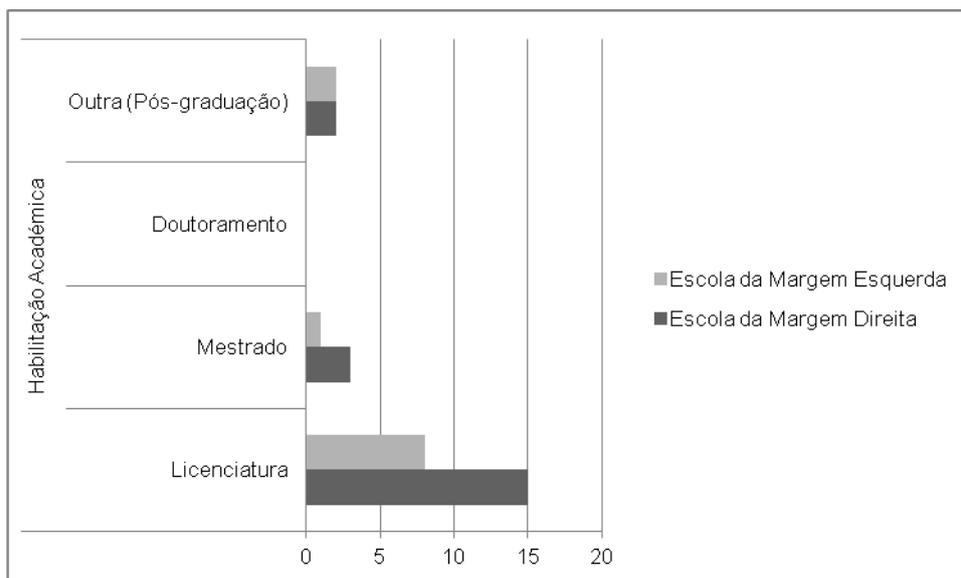


Fonte: Entrevistas realizadas aos diretores de turma em Dezembro de 2011 e Janeiro de 2012.

N=24.

Quanto ao nível de habilitação académica estamos perante um grupo de docentes cujo nível de habilitação prevaiente é a Licenciatura. São poucos os que obtiveram o grau de Mestre e nenhum o grau de Doutor. As múltiplas exigências a que estão obrigados na sua vida profissional dentro das escolas explicarão em parte, tal como nos foi dito em conversa informal, esta baixa ocorrência na obtenção de graus superiores à Licenciatura. A referência a outros tipos de formação também é baixa.

Gráfico 3.2 – Entrevistados por escola e nível de habilitação académica



Fonte: Entrevistas realizadas aos diretores de turma em Dezembro de 2011 e Janeiro de 2012.

N=24.

Em síntese, trata-se de um grupo maioritariamente constituído por mulheres licenciadas, com idades situadas entre os 36 e os 45 anos e com uma experiência de trabalho consolidada.

E o que significa, para estes diretores de turma, ser professor hoje? É o que tentaremos analisar no ponto seguinte.

3.3 Ser professor hoje, razões de uma escolha

Nous appellerons donc ici «pédagogue» un éducateur qui se donne pour fin l'émancipation des personnes qui lui sont confiées, la formation progressive de leur capacité à décider elles-mêmes de leur propre histoire, et qui prétend y parvenir par la médiation d'apprentissages déterminés [Meirieu, 1991: 12].

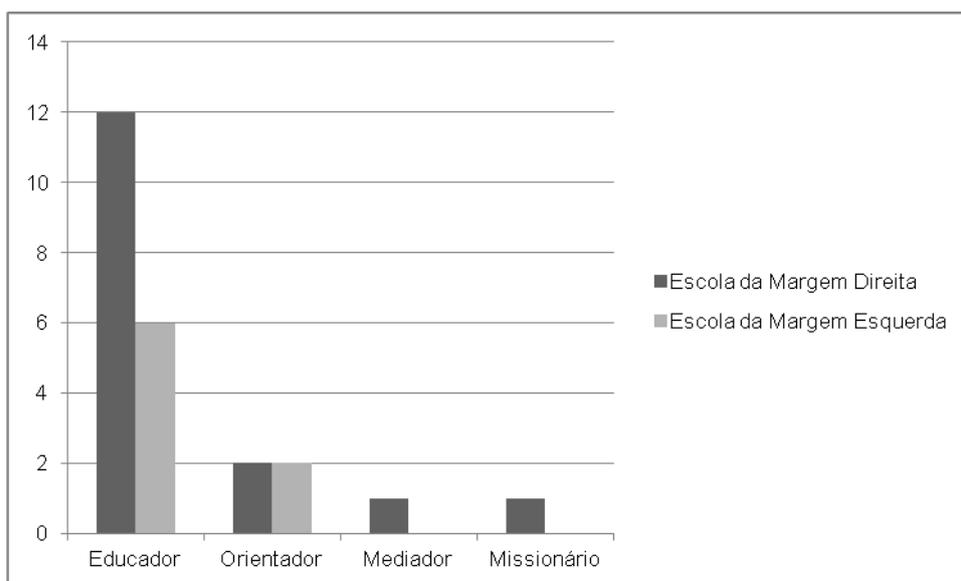
O conteúdo deste ponto reporta-se às conceções dos entrevistados sobre a profissão docente e as razões que os levaram a escolher e a permanecer nesta profissão. Utilizámos questões abertas em que os diretores de turma deviam nomear as três principais razões que estiveram presentes no momento da escolha e as três principais razões que os fizeram ficar.

“Ser professor é, por vezes, um ato de cidadania”

Esta foi uma frase proferida por um dos entrevistados e faz-nos pensar que estamos perante uma perceção que oscila entre um valor cívico e um comportamento ético, em que os alunos e o ato educativo que cabe ao professor se desenha de modo abrangente em que ele assume o papel de educador. Uma espécie de dever do adulto relativamente ao jovem que, se quisermos ir mais longe, se consubstancia na função social do Estado de formar, de acordo com os princípios políticos vigentes os cidadãos que hão de assegurar o futuro do país. Os professores assumem então o dever de educar, de preparar para o devir, de ajudar a fazer o caminho. Recuperando uma ideia de Hanna Arendt, já citada no capítulo 3, a especificidade do papel do professor, a fonte da sua

autoridade “funda-se no seu papel de responsável pelo mundo” (Arendt, 1996: 131). Um educador é um adulto responsável pelo mundo e pela sua construção em conjunto com as gerações mais jovens.

Gráfico 3.3 – O que é ser professor hoje?



Fonte: Entrevistas realizadas aos diretores de turma em Dezembro de 2011 e Janeiro de 2012.

N=24.

A referência maioritária, em ambas as escolas, ao professor como Educador remete para uma noção em que a ação dos professores é mais global. Ser educador é diferente de ser instrutor e recuperamos aqui a afirmação de António Nóvoa (2009):

Os professores reaparecem, neste início do século XXI, como elementos insubstituíveis não só na promoção das aprendizagens, mas também na construção de processos de inclusão que respondam aos desafios da diversidade e no desenvolvimento de métodos apropriados de utilização das novas tecnologias (Nóvoa, 2009: 4).

Há uma constância de propósitos, quase uma ética de comportamento por parte destes professores, que defende uma postura de proximidade relativamente aos jovens, em que o professor exerce uma espécie de “ofício de escuta” e está presente, hoje mais do que há alguns anos, para colmatar ausências várias, nomeadamente a da família. A escola passou a ser o contexto privilegiado de aprendizagens várias – de conteúdos e não só – e os professores entrevistados, na sua maioria investem-se de um papel de defensores/protetores dos jovens. Como nos disse uma professora da Escola da Margem Direita “não gosto de escolas que não gostam dos miúdos”. De salientar que ambos os contextos sociais e económicos em que as escolas se inserem, fazem com que aos professores seja exigido mais do que o exercício estrito da instrução e, sem dúvida, estes entrevistados assumem esse papel de forma inequívoca.

A componente relacional da profissão associada à “vontade de partilhar, comunicar e intervir” assume uma clara relevância neste grupo de professores e revela uma inteira coerência quando a associamos às respostas obtidas à questão “o que é ser professor hoje?”. Como se verifica no gráfico 3.3 o professor é essencialmente um educador/orientador. O acento na dimensão relacional e comunicacional da profissão é aqui bem visível. A disponibilidade é para, enquanto professores, ajudarem a “fazer/mostrar caminho” e para promoverem algum distanciamento dos contextos de origem dos alunos. Um pouco na linha do que Philippe Meirieu afirma:

un véritable «maître» n’a de légitimité que s’il est un «serviteur public»: non qu’il doive obéir au «public» qu’il enseigne, mais parce qu’il doit lui permettre de cheminer de l’espace privé vers «l’espace public», de son égocentrisme infantile et familial vers l’intelligence d’autres univers et d’autres langages (Meirieu, 2008: 1).

Esta conceção de si, enquanto professores, e os aspetos da profissão mais valorizados talvez constituam, como refere Meirieu, uma forma de “escapar” ao lado mais burocrático da profissão fazendo com que o exercício quotidiano ganhe sentido na relação com os mais novos mediada pelos saberes transmitidos e pelas aprendizagens promovidas:

Associer l'autorité du maître» à son statut de «serviteur public», c'est le libérer des contingences politiciennes et lui permettre de relativiser les pressions technocratiques dans lesquelles il est souvent enserré. C'est inscrire ses savoirs disciplinaires et ses obligations administratives dans une perspective qui leur donne sens (Meirieu, 2008: 2).

Mas também encontramos nestes grupos de professores, quer numa escola quer noutra, a referência à necessidade de expressão dos afetos no exercício da profissão. Uma das frases mais emblemáticas foi proferida por uma das professoras da Escola da Margem Direita “a transmissão de conteúdos tem de ser associada ao afecto”, o que traduz bem o investimento pessoal e a necessidade de enfatizar a dimensão relacional/afetiva a que os professores se sentem compelidos. Aquilo que António Nóvoa escreveu em 1995 continua atual e parece que os professores são os principais atores a terem uma consciência clara sobre o modo de exercício da profissão “É difícil imaginar um processo educativo que não conte com a mediação relacional e cognitiva dos professores.” (Nóvoa, 1995: 8).

Ainda seguindo o raciocínio de António Nóvoa (1991), o processo de profissionalização dos professores tem obedecido a exigências e lógicas diferentes consoante o contexto social, económico e político. As competências e requisitos profissionais ditam perfis

funcionais diferenciados mediante o contexto e as necessidades tidas como certas num determinado sistema social.

Tendo em conta as conceções sobre a profissão de professor aqui apresentadas importa agora conhecer as razões da escolha feita por estes diretores de turma.

Os jovens foram, e são, a razão maior

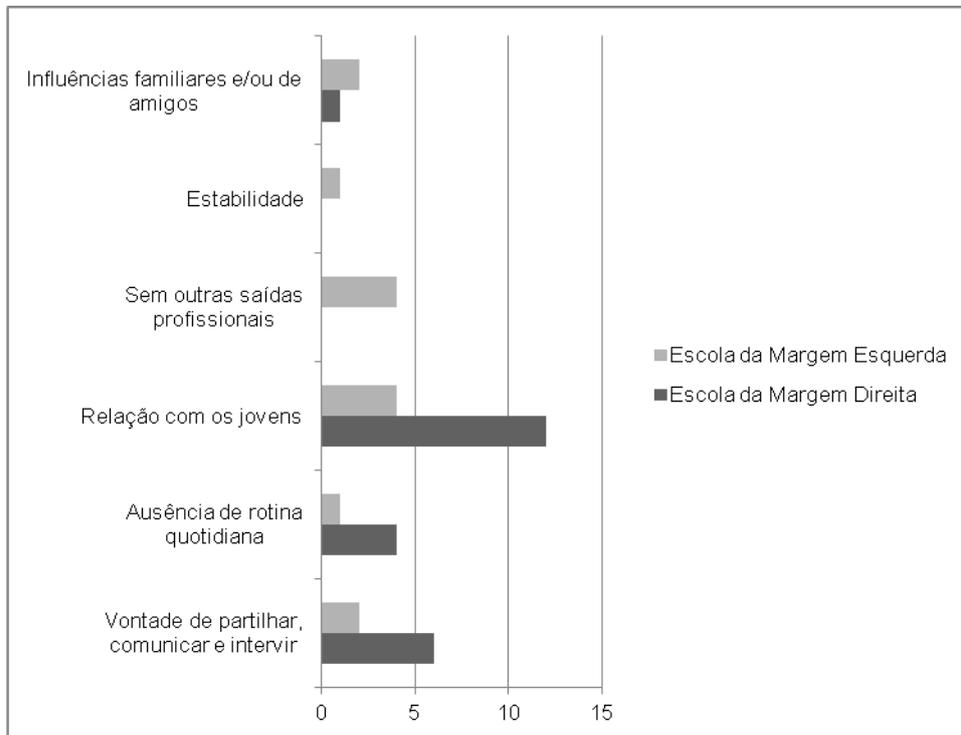
Tratava-se aqui de uma pergunta aberta em que os entrevistados nomeavam as três principais razões para terem escolhido e permanecido na profissão. Para grande parte destes diretores de turma talvez já esteja um pouco distante a lógica contingencial da *não escolha*, e a sua situação profissional já não será exatamente a que enunciava António Nóvoa (1991) a propósito da necessidade de profissionalização da profissão docente: “É preciso contrariar a lógica de uma ‘passagem pelo ensino’, à espera de encontrar coisa melhor” (Nóvoa, 1991: 23). No entanto, convém analisar as diferenças encontradas nas duas escolas.

Na EMD verifica-se uma maior concentração de respostas em torno das razões positivas, destacando-se a “relação com os jovens” logo seguida da “vontade de partilhar, comunicar e intervir” e da “ausência de rotina quotidiana”.

As respostas obtidas entre os diretores de turma da EME apresentam uma maior dispersão nas razões apresentadas, aparecendo em primeiro lugar e lado a lado a “relação com os jovens” e “sem outras saídas profissionais”. Talvez por se tratar de um corpo docente mais jovem, com menos experiência profissional e num contexto de crise

geral, como a que é vivida em Portugal, esta razão tenha sido mencionada, confirmando a ideia de António Nóvoa que referimos atrás.

Gráfico 3.4 – Razões de escolha e permanência na profissão, por escola



Fonte: Entrevistas realizadas aos diretores de turma em Dezembro de 2011 e Janeiro de 2012.

N=24.

Embora tenhamos perfis de respostas que apresentam algumas diferenças em cada escola assinalamos uma constatação comum: a “relação com os jovens” aparece nas primeiras razões evocadas.

Podemos dizer que as motivações que levaram à escolha da profissão têm sobretudo a ver com a “matéria-prima” com que trabalham e com características intrínsecas ao *ofício* de professor quando nos falam de partilha, comunicação e intervenção.

Associada a esta pergunta colocámos uma outra em que tentámos saber se as razões que ditaram a escolha se mantinham válidas para justificar a permanência na profissão e, independentemente dos anos de carreira dos entrevistados e da escola em que lecionam, registámos uma unanimidade nas respostas em torno das mesmas razões que tinham ditado a escolha.

3.4 Socialização política, posicionamento ideológico e opinião sobre a democracia e as instituições democráticas

A relação com a política e com a democracia tem sido objeto de amplas discussões e de estudos aprofundados. O Barómetro da Qualidade da Democracia,¹⁴ um dos observatórios do Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, coordenado por António Costa Pinto, publicou em 2012 um relatório sobre a perspetiva dos cidadãos sobre a qualidade da democracia em Portugal. Estudo extenso que nos revela conclusões interessantes mas, do nosso ponto de vista, pouco encorajadoras no que toca à confiança dos portugueses nas instituições democráticas e, por essa via, o próprio regime democrático poderá ser posto em causa:

É importante sublinhar, que, nesta avaliação geral da importância da democracia, embora a maioria dos inquiridos afirmem preferir a democracia a qualquer outra forma de governo, uma parte da população bastante significativa está a favor de existência de um governo autoritário, nalgumas circunstâncias.

Confirmando os dados de estudos anteriores, em 2011 os portugueses avaliaram o desempenho real do regime democrático no país de forma bastante negativa: a maioria

¹⁴ <http://www.bqd.ics.ul.pt/>

dos inqueridos sentem-se pouco ou nada satisfeitos com a maneira como funciona a democracia em Portugal hoje em dia. Além disso, quase metade da população adulta está convencida que actualmente a democracia em Portugal funciona pior ou muito pior do que há cinco anos atrás (Pinto, Magalhães, Sousa e Gorbunova, 2012: 5).

Num contexto sociopolítico em que a confiança dos indivíduos nas instituições políticas tem vindo a revelar-se bastante frágil e a própria atividade/existência dos partidos políticos é bastante questionada, considerámos pertinente conhecer quais as relações que os diretores de turma entrevistados estabelecem com a política e com as instituições/organizações políticas.

Quisemos ainda dar conta de alguns elementos de socialização política, quer em contexto familiar, quer em contextos escolares e conhecer as respetivas opiniões sobre o regime democrático.

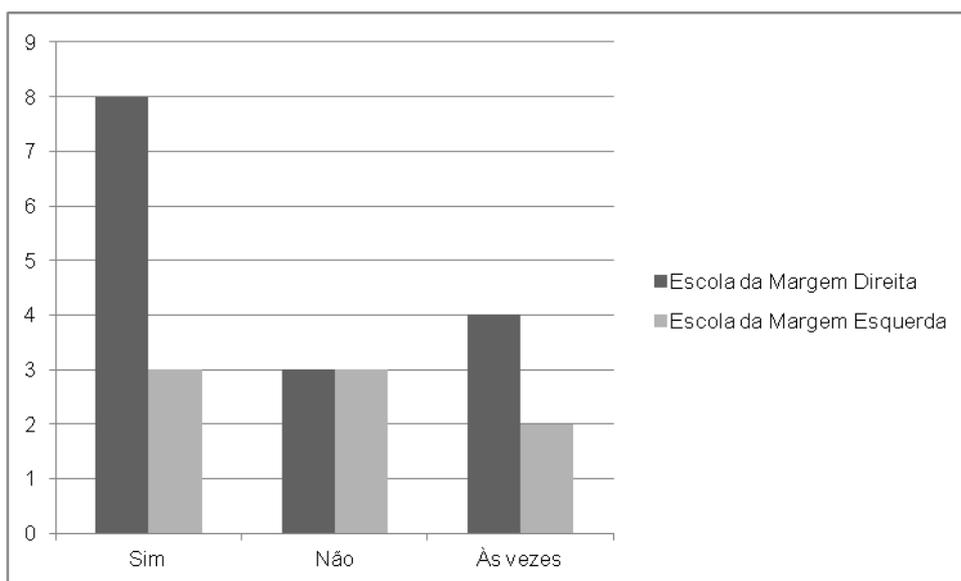
Política em casa e na rua

Tendo em conta que estamos perante um grupo de profissionais cujo percurso de vida decorreu (na sua maioria) dentro do regime democrático (a idade modal situa-se no intervalo entre os 35 e os 45 anos), ou seja, a maioria destes professores é “filha da democracia” e não conheceu, nas suas vivências quotidianas outro regime político. Por isso quisemos também saber que elementos tinham feito parte do seu processo de socialização política, enquanto adolescentes e jovens adultos, quer dentro quer fora do contexto familiar. Através de duas perguntas abertas quisemos saber isso mesmo: como tinha sido feita a socialização política no interior da família de origem, se nas conversas

tidas com os colegas, durante a frequência do ensino superior, falavam de política e se se tinham envolvido em manifestações/protestos ou outra qualquer atividade política.

A partir das respostas obtidas podemos pressupor que os contextos familiares destes entrevistados foram favoráveis a uma socialização política precoce (a questão referia-se à adolescência dos entrevistados) e, embora com diferenças nas duas escolas, a maioria refere que se falava de política em casa dos pais. Os entrevistados da Escola da Margem Direita tiveram uma socialização mais forte, mas em nenhuma das escolas a política aparece como assunto *tabu* ou evitado.

Gráfico 3.5 – Falava-se de política no contexto familiar?



Fonte: Entrevistas realizadas aos diretores de turma em Dezembro de 2011 e Janeiro de 2012.

N=24.

Embora não tivessem surgido nos discursos dos entrevistados elementos indiciadores de que a política estava afastada das conversas familiares quotidianas, nenhum dos testemunhos evidenciou um destaque especial relativo a esse tema.

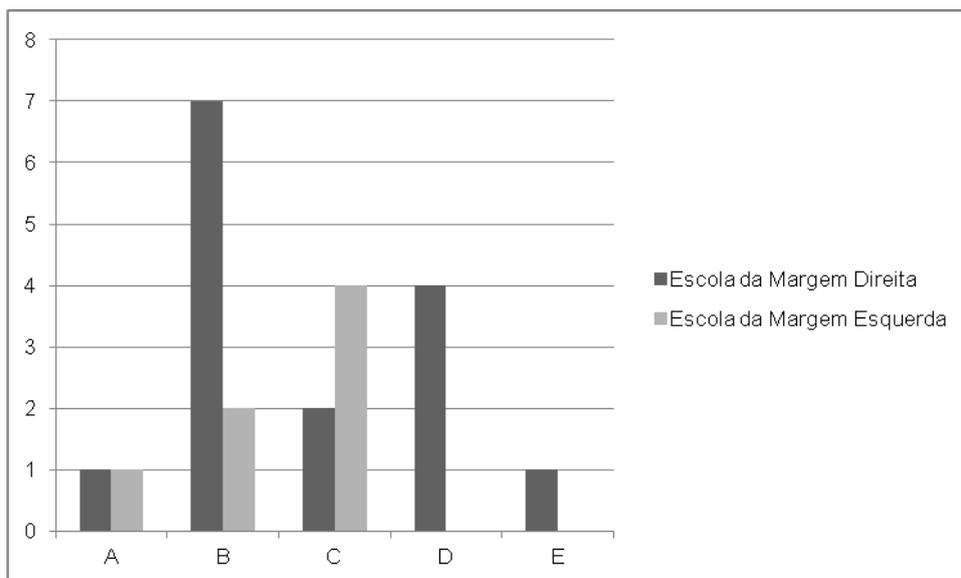
Houve, no entanto, dois temas que correspondem a dois períodos marcantes da história do país sobre os quais pedimos explicitamente que nos dissessem quais eram as posições defendidas pelas respetivas famílias: o regime ditatorial vigente até Abril de 1974 e o regime democrático instaurado com o 25 de Abril de 1974.

No gráfico que se segue damos conta do significado/valoração atribuídos pelas famílias ao período anterior ao 25 de Abril de 1974 e ao 25 de Abril.

As respostas encontradas foram agregadas em torno de quatro ideias principais: (A) apologia do regime ditatorial – “Antes era melhor, porque na ditadura havia mais regras e o povo andava mais direito; (B) defesa do regime democrático associado à mudança positiva das condições de vida – “O 25 de Abril foi fundamental. As condições de vida mudaram para melhor”; (C) defesa da democracia mas com reservas – “O 25 de Abril foi bom mas assustador por causa das liberdades excessivas”; (D) defesa do regime democrático associado à liberdade e ao fim da guerra colonial – “O 25 de Abril era uma imagem de felicidade e podia-se respirar. Já não havia guerra colonial.”

Nas famílias dos professores da EMD os resultados que surgem com mais destaque dizem respeito às posições expressas nas frases B e D, ou seja as que associam o 25 de Abril a mudanças positivas e sem reservas. Já na EME as frases C e D aparecem com o mesmo número de referências, ou seja, conjugam felicidade com liberdade e com o fim da opressão e da guerra colonial. A C podemos dizer que é a mais dúplice, revelando a dificuldade de viver em liberdade e de, vivendo-a, exercer a responsabilidade de co-construir a democracia. Em suma, o que esta frase patenteia é o medo da liberdade, o susto da responsabilidade na construção coletiva.

Gráfico 3.6 – Posição da família sobre a Ditadura e o 25 de Abril de 1974



Fonte: Entrevistas realizadas aos diretores de Turma em Dezembro de 2011 e Janeiro de 2012.

N=24.

Legenda: A – Antes era melhor, porque na ditadura havia mais regras e o povo andava mais direito;

B – O 25 de Abril foi fundamental. As condições de vida mudaram para melhor;

C – O 25 de Abril foi bom mas assustador por causa das liberdades excessivas;

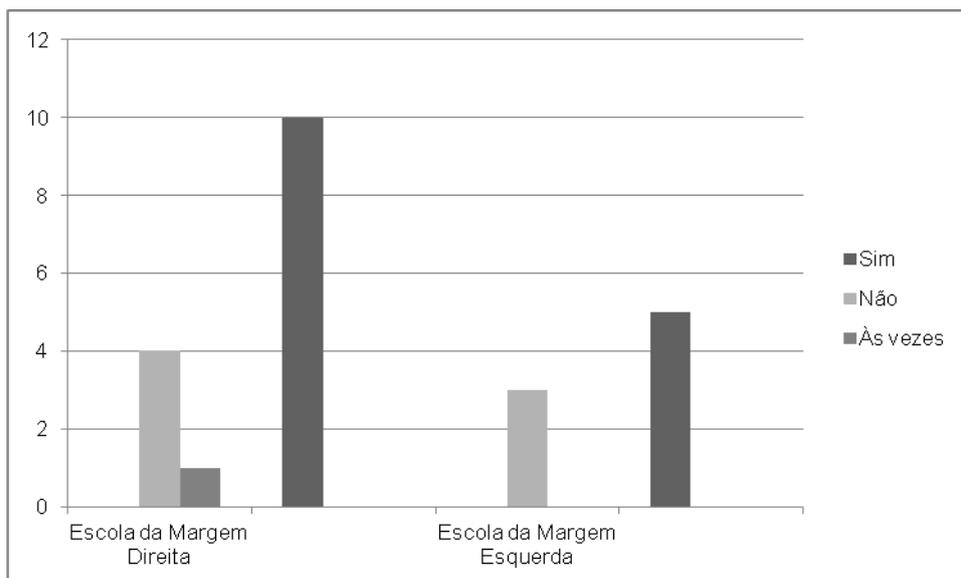
D – O 25 de Abril era uma imagem de felicidade e podia-se respirar. Já não havia guerra colonial;

E – Sem opinião.

A frase A, a que expressa a defesa de uma sociedade sujeita a regras e a associação desta ideia, não à construção dialética e democrática mas à imposição ditatorial, é residual em ambas as escolas.

De qualquer modo podemos verificar que em ambos os casos houve uma predisposição criada no interior da família para a discussão política. Talvez esta disponibilidade possa explicar parte das respostas à questão sobre o grau de envolvimento e participação em ações de protesto durante o percurso escolar no ensino superior, que analisamos de seguida.

Gráfico 3.7 – Participação em ações de protesto durante a frequência do ensino superior



Fonte: Entrevistas realizadas aos diretores de turma em Dezembro de 2011 e Janeiro de 2012.

N=24.

Tanto na EMD como na EME prevalece a assunção de que participaram em ações de protesto, o que nos leva a presumir que este grupo de diretores de turma não se eximiu de se envolver neste tipo de ação cívica de protesto.

E hoje, como se posicionam no espectro ideológico e como concebem o seu envolvimento em dinâmicas políticas e sociais?

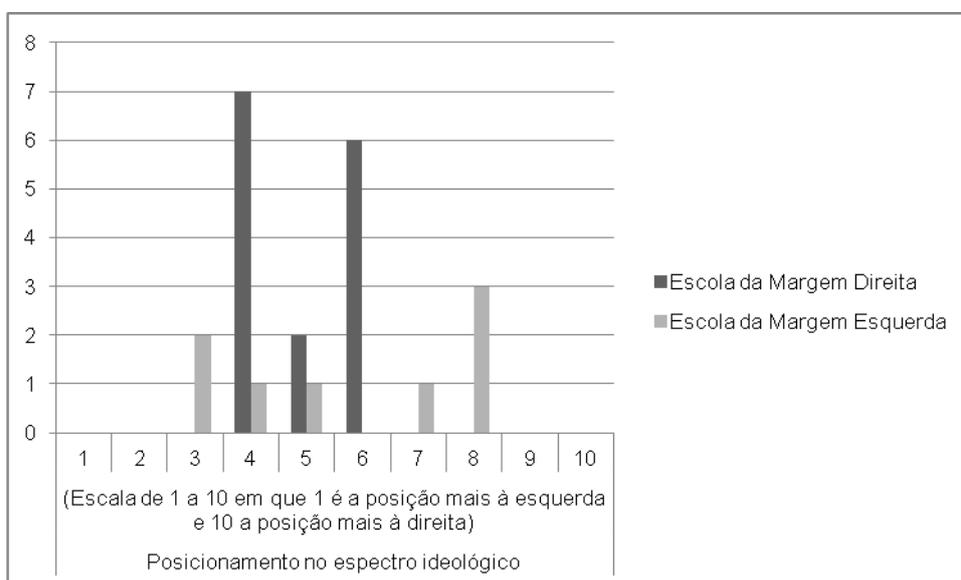
Para além da pertença partidária, professores de centro-esquerda e um pouco mais à direita

Pedimos aos professores que se posicionassem numa escala de 1 a 10 em que 1 representava as posições mais à esquerda no espectro ideológico e 10 a posição mais à direita.

A maioria dos entrevistados, quer numa escola quer noutra, posiciona-se ideologicamente no quadrante de centro-esquerda.

A Escola da Margem Direita destaca-se por registar mais posições à esquerda enquanto na Escola da Margem Esquerda encontramos mais docentes que se assumem como sendo de direita, registando-se aqui uma maior dispersão.

Gráfico 3.8 – Posicionamento ideológico



Fonte: Entrevistas realizadas aos diretores de turma em Dezembro de 2011 e Janeiro de 2012.

N=24.

Tendo este posicionamento como pano de fundo a pergunta que tratamos a seguir tem a ver com o envolvimento em ações políticas e sociais e com a adesão/pertença a grupos/associações de vários tipos.

Envolvimento em ações políticas e sociais

Para além do exercício retrospectivo quisemos saber também como é que na atualidade estes entrevistados se posicionam face ao envolvimento pessoal em ações políticas e sociais. De uma lista de dez itens as respostas foram organizadas de acordo com os dados constantes no gráfico 3.9.¹⁵ Tratava-se de uma questão fechada de resposta múltipla em que os inquiridos podiam escolher várias formas de envolvimento/participação.

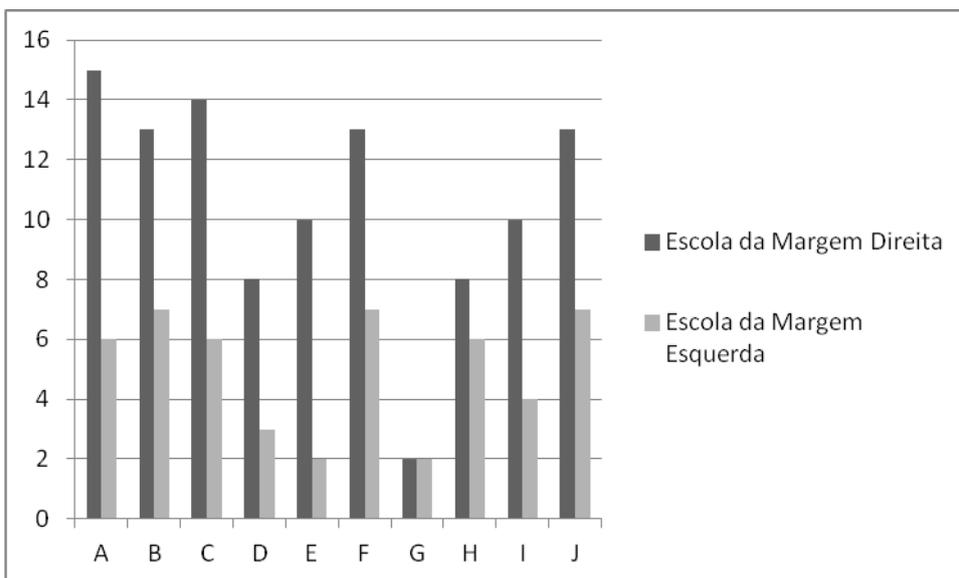
As diferentes formas de envolvimento/participação implicam atitudes de maior ou menor atividade e de maior ou menor “resguardo” face à exposição pública. Assim, se nos itens A, B, F, H e J, a atividade é menos visível e requer uma movimentação menor, os restantes (C, D, E, G, I) implicam um grau de envolvimento mais forte que levará a um tipo de participação menos anónimo e mais comprometido.

No caso destes entrevistados, verifica-se uma preferência clara pela assinatura de petições/abaixo-assinados e por outras formas de ação que não exijam grande movimento. As tradicionais formas de ação/protesto, como as greves, manifestações, comícios, têm aqui uma expressão relativamente reduzida.

A ideia de que a cidadania nas modernas sociedades democráticas também se exerce nos contextos mediáticos, tem aqui uma fraca expressão, a avaliar pelas preferências que recaíram no item G. Embora a participação virtual através de *fora* de discussão e *chats* tenham alguma expressão (H).

¹⁵ Categorias importadas daqui: ICS (2004), *Atitudes Sociais dos Portugueses, International Social Survey Programme (ISSP). Módulo sobre Cidadania*, Lisboa, ICS.

Gráfico 3.9 – Modalidades de envolvimento em ações políticas e sociais (resposta múltipla)



Fonte: entrevistas realizadas aos diretores de turma em Dezembro de 2011 e Janeiro de 2012.

N=24.

Legenda:

- A – Assinar uma petição ou fazer um abaixo-assinado
- B – Comprar ou não comprar de propósito determinados produtos, por razões políticas, éticas ou ambientais
- C – Participar numa manifestação
- D – Participar num comício ou numa reunião política
- E – Contactar, ou tentar contactar, um político ou um alto funcionário do Estado
- F – Dar dinheiro ou participar em peditórios para uma causa pública
- G – Contactar ou aparecer na Comunicação Social para exprimir as suas opiniões
- H – Participar num fórum ou grupo de discussão através da Internet
- I – Greve
- J – Contributos financeiros para associações humanitárias. Por exemplo: AMI, Amnistia Internacional, Banco Alimentar, Médicos do Mundo, etc.

Mas se, como refere Innerarity (2010),

Um dos principais contributos da modernidade é a ideia de que a política é um assunto público, no sentido – conforme o matiz ou o contexto em questão – do estatal, acessível a todos, que a todos diz respeito, comum ou compartilhado (Innerarity, 2010: 10).

Este grupo de professores demonstra uma reduzida atividade desenvolvida no espaço público porque, a sua ação política mais relevante é desenvolvida em espaços mais recolhidos, anónimos e menos partilhados, como no caso da contribuição monetária

para causas ou entidades, exceto no que se refere ao item Participação em manifestações. Assumimos aqui a definição de espaço público avançada por Innearity:

O espaço público é um lugar onde os problemas são assinalados e interpretados, onde as tensões são experimentadas e o conflito se converte em debate, onde é encenada a problematização da vida social. (...) Há muitos aspectos da vida social que poderiam caber sob a denominação de espaço público; em sentido estrito, porém, o conceito refere-se ao tipo da comunicação que é efectuada pelos actores sociais na esfera em que são decididos os assuntos de interesse comum (Innearity, 2010: 10).

Também em relação à participação, os dados do Barómetro vêm ajudar a ler estes resultados. Uma das constatações do relatório foi a seguinte:

Uma outra dimensão, em relação à qual a maioria dos portugueses partilha um forte cepticismo, é a participação política. A maioria dos portugueses está convencida que em Portugal, greves e manifestações estão demasiado controlados pelos sindicatos ou pelos partidos, quase metade de população acham que a forma como os partidos funcionam limita a participação dos cidadãos (Pinto, Magalhães, Sousa, Gorbunova, 2012: 6).

Em suma, estes entrevistados optam mais facilmente por ações que os deixem no anonimato em detrimento de atividades que exijam mais exposição e participação direta e em contacto com outros intervenientes. Fazem “ouvir” a sua voz mas não de forma direta nem muito partilhada. Esta descrição configura uma conceção de participação que passa mais por uma idealização do que por uma prática definida e propositada, o que dá coerência à afirmação de que é no contexto profissional quotidiano, na relação com os

alunos e nas atividades desenvolvidas nas escolas, que o seu contributo para a “construção” da democracia e da cidadania, acontece.

Mais uma vez, parece-nos que estas posturas se enquadram num cenário de insatisfação generalizada com a vida pública. Como referem Jorge Vala e a sua equipa (2010):

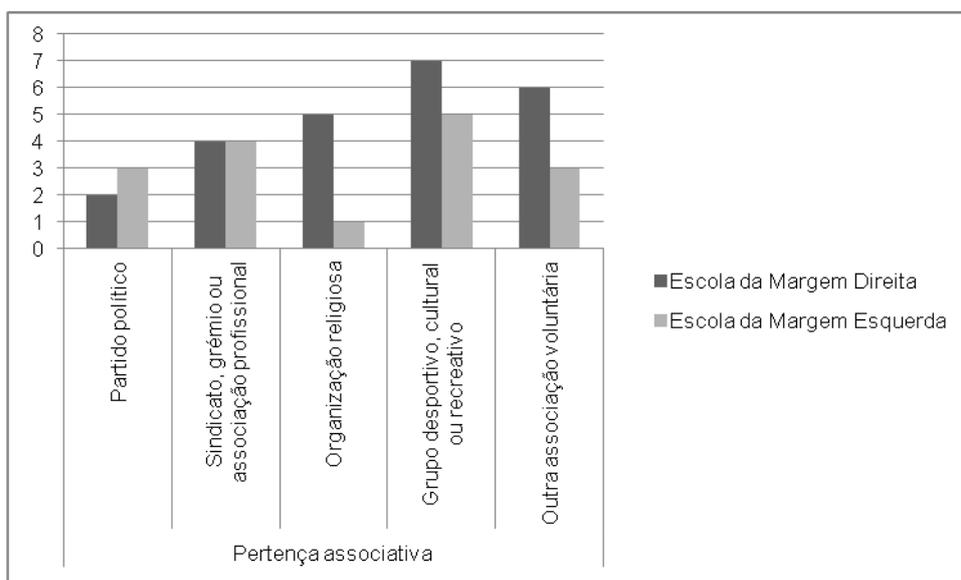
Apesar de em Portugal haver menor satisfação com a actuação do governo, essa insatisfação não se traduz numa maior acção política: os portugueses desenvolvem menos acções relacionadas com a vida política, como contactar políticos ou membros do governo, trabalhar para um partido, movimento ou associação, e assinar petições, boicotar produtos ou participar em manifestações, do que os cidadãos dos outros países considerados (Vala, Torres, Ramos, Lavado, 2010: 10).

Mas, ainda assim, há alguns entrevistados que declaram pertencer a grupos ou associações.

Na EMD destacam-se os grupos desportivos, culturais e recreativos e as associações de voluntariado, vindo em terceiro lugar as organizações religiosas e só depois os sindicatos e outras associações profissionais. A pertença partidária vem em último lugar.

Na EME, os grupos desportivos, culturais e recreativos também surgem em primeiro lugar, mas os sindicatos e outras associações profissionais são o segundo tipo de associação mais referido. Os partidos políticos e as associações humanitárias partilham o terceiro lugar nas escolhas destes professores. As organizações religiosas aparecem em último lugar nas referências destes diretores de turma.

Gráfico 3.10 – Pertença a grupos e/ou associações (resposta múltipla)



Fonte: Entrevistas realizadas aos diretores de turma em Dezembro de 2011 e Janeiro de 2012.

N=24.

Se considerarmos que numa democracia representativa ainda são as organizações partidárias as que apresentam maior visibilidade e o regime em que os cidadãos podem movimentar-se no sentido de darem corpo a uma certa participação cidadã, esta baixa adesão a esse tipo de organizações fica mais clara se associada a uma outra pergunta em que quisemos saber se e em que instituições depositavam mais confiança na defesa dos seus interesses.

Em ambas as escolas o par juízes/tribunais aparece como a instituição em que mais confiam. No caso da EMD a segunda referência é feita aos sindicatos e/ou associações profissionais. Os políticos/governo e outras associações aparecem em último lugar. Na EME a segunda referência é ocupada pelos políticos/governo e em terceiro lugar os sindicatos e/ou associações profissionais.

Nos dois casos não há uma única referência aos partidos nem a organizações religiosas. Relativamente aos partidos políticos talvez uma possível explicação passe por aquilo

que António Costa Pinto e a sua equipa (2012) encontraram nas respostas nacionais, em que “47% acham que “a maneira como os partidos funcionam limita a participação dos cidadãos”.” (Pinto, Magalhães, Sousa, Gorbunova, 2012: 29).

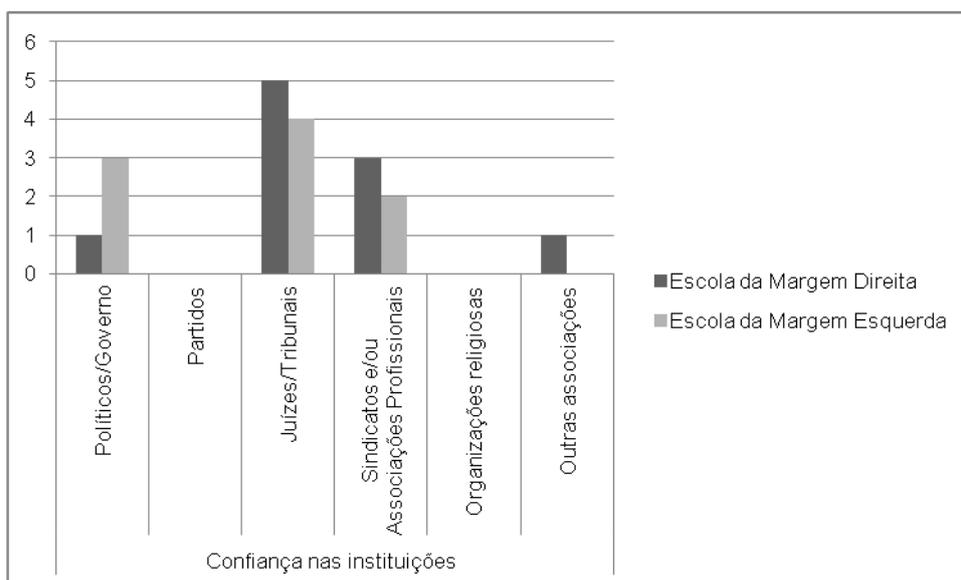
Um primeiro dado que destacamos tem a ver com o que consideramos ser um pequeno paradoxo: para quem não confia nos partidos diz confiar nos políticos/governo. Poderá estar aqui em causa uma recusa do funcionamento dos partidos que se dilui quando pensam nos políticos em particular e na ação desses políticos no Governo.

Recuperando um outro documento fundamental para o melhor entendimento destas questões, o relatório do European Social Survey (2010),¹⁶ talvez esta falta de confiança se fique a dever a uma atitude mais global identificada pelos autores do relatório:

A desconfiança dos portugueses face aos outros é constante ao longo das edições, sendo maior do que nos restantes grupos de países. Em Portugal, acredita-se mais que os outros nos tentam enganar e aproveitar-se de nós. No que diz respeito aos políticos, somos ainda mais desconfiados: em média, os portugueses têm muito pouca confiança nos políticos. Apesar de todos os grupos de países confiarem menos nos políticos do que nas pessoas em geral, os portugueses confiam muito pouco naqueles que decidem o rumo do seu país (Vala, Torres, Ramos, Lavado, 2010: 10).

¹⁶ J. Vala, A. Torres, A. Ramos, A. e S. Lavado (2010), *Inquérito Social Europeu. Resultados Globais Comparativos*, Lisboa, Instituto de Ciências Sociais.

Gráfico 3.11 – Confiança nas instituições (resposta múltipla)



Fonte: Entrevistas realizadas aos diretores de turma em Dezembro de 2011 e Janeiro de 2012.

N=24.

Mas que democracia concebem estes professores que não confiam nos partidos políticos, embora poucos militem neles, e que consideram que os tribunais, os políticos e o governo são coletivos em que confiam para defender os seus interesses? Uma democracia sem partidos? Uma democracia participativa todos os dias reforçada pela ação dos cidadãos? Aparentemente, ao dispensarem os partidos, dispensam também a casa que os acolhe – o Parlamento – e confiam, afinal, no poder executivo confiado ao Governo.

Parece-nos haver aqui um cenário um pouco diferente do constatado no Barómetro. Dizem-nos os autores do relatório que o ceticismo pode estar na raiz da explicação destes comportamentos:

Em geral, predomina o cepticismo quanto às capacidades de representação política das várias instituições (como movimentos sociais, partidos políticos, autarcas, sindicatos

ou a Igreja) e agentes individuais (como o Presidente da República) (Pinto, Magalhães, Sousa, Gorbunova, 2012: 29).

E sabendo tudo isto, em que pé fica a adesão destes diretores de turma ao regime democrático? Disso trataremos nos parágrafos seguintes.

Ainda assim, a democracia é o melhor dos regimes

Para melhor apreendermos o sentido dado ao termo democracia optámos por uma questão aberta. Na fase de análise agregámos as respostas em cinco categorias cujos conteúdos expressam desde uma quase incondicional adesão à ideia de democracia, a uma atitude de alguma indiferença relativamente ao regime e que valoriza mais quem tiver a responsabilidade de governar, independentemente do regime em que o faz.

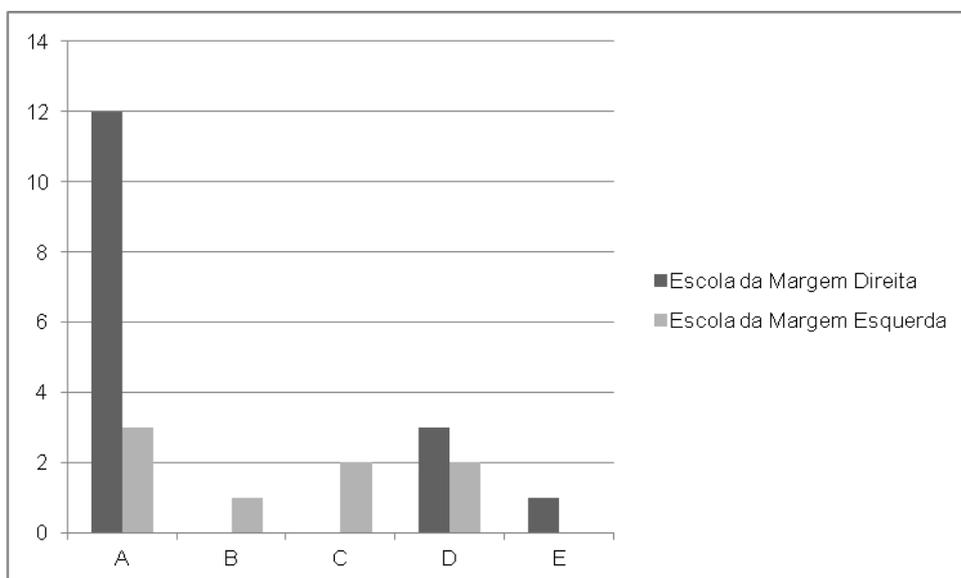
São estas as categorias: (A) – O melhor dos regimes – Liberdade de expressão e melhores condições de vida. Um princípio a defender a todo o custo; (B) – Permite a diversidade e a abertura – Mesmo quem não é democrata pode viver em democracia; (C) – Responsabilidade individual e respeito pela liberdade dos outros; (D) – Uma boa ideia, mas as práticas têm sido más – As pessoas não sabem viver em democracia. De repente fala-se muito em direitos e deixou-se de falar em deveres; (E) – É indiferente – Não importa o regime. É quem governa que faz a diferença.

Há um razoável consenso em torno da categoria (A) em que se associa a liberdade de pensamento e ação ao bem-estar material, ganhando um claro destaque na Escola da Margem Direita.

A segunda ideia mais referida (D) tem a ver com a perceção de que embora tratando-se de um bom princípio, a execução, por via da ação dos governantes, dá lugar a reservas.

A terceira ideia (C) prende-se com o exercício individual em que responsabilidade e liberdade surgem associadas. A frase (B) é residual e expressa a ideia de abertura associada aos regimes democráticos enquanto a (E) revela uma “crença” na ação dos “homens” independentemente do regime político da sociedade em que vivam.

Gráfico 3.12 – E a democracia é...



Fonte: Entrevistas realizadas aos diretores de Turma em Dezembro de 2011 e Janeiro de 2012.

N=24.

Legenda:

- A – O melhor dos regimes. Liberdade de expressão e melhores condições de vida. Um princípio a defender a todo o custo;
- B – Permite a diversidade e a abertura. Mesmo quem não é democrata pode viver em democracia
- C – Responsabilidade individual e respeito pela liberdade dos outros;
- D – Uma boa ideia, mas as práticas têm sido más. As pessoas não sabem viver em democracia. De repente fala-se muito em direitos e deixou-se de falar em deveres
- E – É indiferente. Não importa o regime. É quem governa que faz a diferença

Estamos perante um grupo de diretores de turma que revela uma clara adesão ao regime democrático embora com diferenças entre as duas escolas. A Escola da Margem Direita é muito mais entusiasta do que a Escola da Margem Esquerda. A democracia não é só

um regime político é um valor em si que deve ser defendido e a participação individual é uma condição.

Como referem os autores do relatório do Barómetro da Qualidade da Democracia, para além de um sistema político a democracia é um conjunto de valores e disso, alguns destes entrevistados têm uma consciência clara.

Mas a democracia, como um sistema de governação, não se caracteriza apenas por um conjunto de regras e procedimentos básicos a estabelecer por quem tem o direito de tomar decisões colectivas. A democracia é também um conjunto de valores fundamentais historicamente construído e uma mistura complexa de instituições que colocam esses princípios em prática com maior ou menor sucesso (Pinto, Magalhães, Sousa, Gorbunova, 2012: 10).

Em ambas as escolas verifica-se uma concentração de respostas nas categorias (A) e (D). Parece-nos inequívoca a adesão à ideia de que a democracia é, para além de um princípio a defender, o melhor dos regimes políticos por ser aquele que permite liberdade, diversidade e respeito pelos outros exigindo, para que tudo isto aconteça, o exercício da responsabilidade individual. Há, no entanto, posições que denotam reservas quando, por exemplo, é dito que a ideia é boa mas as práticas não e que o regime não importa desde que quem governa saiba fazê-lo.

Também os resultados do Barómetro evidenciam uma grande adesão ao regime democrático – 56% preferem a democracia a qualquer outro regime – mas não deixa de ser preocupante a “imensa minoria” que apoiaria outra forma de governo, no caso dos dados do barómetro e algumas destas vozes que expressam reservas e dúvidas face ao regime democrático.

Aliás uma das opiniões expressas no nosso estudo, sugere mesmo que para o exercício da governação não são necessários atributos específicos, no sentido em que o bom governante está acima (ou fora) das ideologias políticas. Dito de outro modo, como se governar em democracia ou noutra qualquer regime fosse a mesma coisa.

Sendo uma opinião residual no conjunto dos entrevistados, não deixa de ser significativa a sua expressão. Seja como for, o que destacamos são as opiniões favoráveis à democracia. Note-se ainda que, tratando-se de uma questão aberta, a maioria das respostas obtidas associaram à definição do regime democrático características positivas.

Em síntese, e para concluir sobre as questões suscitadas por estes resultados, podemos dizer que estamos perante um grupo de diretores de turma que se envolveu em ações de protesto enquanto estudantes, que defende o regime democrático mas que confia pouco nos partidos e nos políticos, o que reforça uma das ideias sobre a democracia em que é expressa a adesão ao regime mas sob reserva, reserva essa que é dirigida aos seus executantes.

Nos pontos seguintes daremos conta das opiniões sobre a escola pública em democracia, a cidadania e a autoridade.

4 Escola pública, cidadania e autoridade

4.1 A escola pública na sociedade democrática

Como ficou dito atrás, o papel da escola pública na sociedade democrática é essencial para a garantia de continuidade dessa mesma sociedade. As razões para que esta instituição ganhe tão importante dimensão também foram enunciadas, queremos agora saber o que pensam os diretores de turma entrevistados sobre o papel da escola pública em democracia, afinal, o palco onde se desenrola toda a ação destes professores.

Embora o seu exercício profissional tenha decorrido sempre em democracia, parece-nos evidente que ser professor numa escola pública num regime autoritário difere muito do exercício da mesma profissão numa escola pública de uma sociedade democrática. Queremos, em síntese, perceber se esta distinção está presente nas opiniões dos entrevistados que fazem parte do nosso estudo.

A questão colocada aos professores foi “que papel/importância atribui à escola pública na sociedade democrática?” (tratava-se de uma questão aberta) e teve como objetivo saber de que forma os entrevistados viam o papel da escola pública na sociedade democrática e – enquanto agentes diretos que desenvolvem a sua atividade numa das instituições-chave da democracia – que importância lhe atribuíam. Por ser uma questão central no nosso estudo incluímos também nesta análise a opinião da diretora da escola.

As respostas foram organizadas em torno de três categorias: promoção da igualdade de oportunidades e da inclusão social; formação de cidadãos; reforço da democracia. Se bem que todas as categorias registem ocorrências há, no entanto, matizes que revelam perfis diferentes nas duas escolas

Igualdade de oportunidades e promoção da inclusão na Escola da Margem Direita

Nesta escola a categoria mais evidenciada é a que diz respeito ao papel da escola pública na promoção da igualdade de oportunidades e da inclusão social. Há, entre estes entrevistados, uma consciência muito clara da importância desta dimensão no papel que a escola pública desempenha.

Um dos discursos que mais evidencia esta dimensão é de um diretor de turma de 7.º ano que diz o seguinte:

É fundamental para a escolarização das pessoas; o esclarecimento é fundamental. É na escola pública porque nas famílias mais desfavorecidas isso não se faz de forma nenhuma. Escola pública sempre, para promover valores e igualdade social (diretor de turma (4) – 7.º ano).

A escola pública é um serviço universal que, por essa condição, promove a igualdade e chega às classes mais desfavorecidas que, de outro modo, se veriam afastadas do acesso ao conhecimento, elemento fundamental nas sociedades democráticas para o exercício pleno da cidadania.

O caráter inclusivo está bem presente, mas um outro discurso acrescenta um outro elemento: o da qualidade do ensino:

É inclusiva – não deveria deixar ninguém para trás o que não significa abrandar o nível de exigência – e dá igualdade de oportunidades. Hoje a escola pública protege mais os alunos (diretor de turma (1), 7.º ano).

Há ainda um outro aspeto que se destaca e que nos remete para questões discutidas atrás, desta vez o caráter plural da democracia que discutimos no capítulo 2 (Perrenoud, 2002 e Boudon, 2006). Esta pluralidade democrática é vivida, na escola pública, por via da sua heterogeneidade de públicos e pela diversidade de aprendizagens e vivências. Como nos disse uma diretores de turma:

Só faz sentido a escola pública, por ser para todos e pelas competências que trabalhamos com eles, por ser heterogénea, pelo contacto deles uns com os outros. Só com heterogeneidade é que aprendemos a crescer e a valorizar. A heterogeneidade é que nos traz riqueza (diretor de turma (5) – 7.º ano).

Uma outra ideia, que ganha aqui alguma evidência, associa o papel da escola pública ao reforço da democracia. Essa relação faz-se através da aprendizagem de regras de convivência social que conduz os alunos para um patamar de aprendizagem mais amplo e que nos remete para conteúdos de aprendizagem que passam também por ser uma escola de vida. Estas posições estão bem expressas nestas duas frases:

É aqui que trabalhamos os princípios da democracia, do respeito pelo outro (diretor de turma (5) – 7.º ano).

A escola pública é uma escola de vida e um garante da sociedade democrática e permite aos cidadãos um conhecimento real da sociedade (diretor de turma (7) – 7.º ano).

A categoria que diz respeito à formação de cidadãos é, em nosso entender, o corolário das outras duas. Isto é, sendo uma escola inclusiva que promove a igualdade de oportunidades e que desenvolve competências de vida em democracia ela contribui para formar cidadãos.

Constatamos na EMD que, tanto as opiniões assim expressas, como os conteúdos do PEE, como ainda o discurso da diretora da escola constituem um edifício coerente.

A afirmação clara, por parte da diretora da escola, de que a escola pública é claramente uma instituição inclusiva acrescenta de forma repetida uma componente relacionada com a exigência de qualidade do ensino na escola pública.

Deve garantir a inclusão de todas as crianças e de todos os jovens com uma oferta de qualidade. Assegurar a equidade permitindo que as pessoas, no meio das oportunidades que lhes aparecem, possam ter opções que correspondam aos seus interesses e expectativas (diretora da escola).

A pertinência desta ideia – segundo a qual a qualidade das aprendizagens pode ser (não será sempre?) uma componente essencial na promoção da inclusão escolar e posteriormente elemento facilitador da inclusão social e profissional – aumenta sobretudo em contextos de educação massificada, de existência de públicos diferenciados que precisam de respostas igualmente diferenciadas.

Em síntese, as opiniões dos entrevistados revelam uma percepção clara de que as aprendizagens realizadas na escola pública – por ser para todos – são um instrumento de construção, defesa e manutenção da democracia. A formação obtida na escola é indispensável à compreensão do lugar dos alunos na sociedade enquanto cidadãos. Uma das frases retirada das entrevistas faz bem a síntese sobre o papel da escola pública:

É fundamental para a escolarização das pessoas; o esclarecimento é fundamental. É na escola pública porque nas famílias mais desfavorecidas isso não se faz de forma nenhuma. Escola pública sempre, para promover valores e igualdade social. (diretor de turma (4) – 7.º ano).

Esta convicção avoluma-se à medida que os desafios colocados pela massificação, pelo insucesso escolar, pelo abandono escolar precoce exigem, da parte de quem está no terreno, mas também da parte de quem planeia e executa as políticas educativas, uma maior flexibilidade e persistência se o objectivo for garantir que a escola pública é, efetivamente, um lugar de aprendizagem e de inclusão.

Quadro 4.1 Qual é o papel da escola pública em democracia?

	Promove a igualdade de oportunidades e a inclusão social	Contribui para formar cidadãos	Reforça a democracia
diretores de turma (1) – 7.º ano	É inclusiva, não deveria deixar ninguém para trás o que não significa abrandar o nível de exigência e dá igualdade de oportunidades. Hoje a escola pública protege mais os alunos		A escola pública pode fazer toda a diferença na construção da sociedade democrática.
diretores de turma (2) – 7.º ano	A escola pública tem de servir a todos	A importância de estarmos a formar cidadãos que depois vão assumir cargos para dar continuidade à gestão do país. A escola pública tem como papel fundamental formar cidadãos. A escola pública tem de ser melhor do que as privadas. É esperado que sejamos mais responsáveis.	
diretores de turma (3) – 7.º ano	É importante porque a escola pública é para todos e permite a aprendizagem de todos os alunos		
diretores de turma (4) – 7.º ano	É fundamental para a escolarização das pessoas; o esclarecimento é fundamental. É na escola pública porque nas famílias mais desfavorecidas isso não se faz de forma nenhuma. Escola pública sempre, para promover valores e igualdade social		
diretores de turma (5) – 7.º ano	Só faz sentido a escola pública, por ser para todos e pelas competências que trabalhamos com eles, por ser heterogénea, pelo contacto deles uns com os outros. Só com heterogeneidade é que aprendemos a crescer e a valorizar. A heterogeneidade é que nos traz riqueza		Tem um papel fundamental na construção da democracia. É aqui que trabalhamos os princípios da democracia, do respeito pelo outro.
diretores de turma (6) – 7.º ano	É fundamental. É a mãe de tudo, é aqui que acontece tudo, que se ensina tudo, é a partir daqui que tudo nasce. Papel de “mãe”. Pelos exemplos, pelos conhecimentos transmitidos, pela diversidade, pela forma como gerimos os conflitos.		
diretores de turma (7) – 7.º ano	Tem muita importância, é fundamental porque é na escola pública que se tem a noção real do que é a sociedade, pela diversidade.		A escola pública é uma escola de vida e um garante da sociedade democrática e permite aos cidadãos um conhecimento real da sociedade
diretores de turma (8) – 7.º ano	Muito importante para garantir que todas as crianças e jovens tenham acesso à escolaridade. Garante a democratização do ensino		
diretores de turma (9) – 9.º ano			Ainda é uma forma de garantir a propagação da democracia mas não sei por quanto tempo

diretores de turma (10) – 9.º ano		É uma escola de cidadania, é uma escola incluída que dá mais oportunidades aos alunos	
diretores de turma (11) – 9.º ano	É muito importante porque é mais igual para todos.		É um lugar de aprendizagem da democracia e da cidadania
diretores de turma (12) – 9.º ano			A escola pública é um pilar importante da democracia
diretores de turma (13) – 9.º ano		Tem a função de formar os futuros cidadãos o melhor possível e dar-lhes as melhores condições para que todos possamos ter a mesma educação	
diretores de turma (14) – 9.º ano	É fundamental sobretudo em meios desfavorecidos. A escola pública acaba por dar a alguns alunos a formação que não têm em casa. A escola pública é um cimento da democracia porque é para todos	Por exemplo, retirar a Formação Cívica do currículo é fazer desaparecer um instrumento de integração dos alunos.	
diretores de turma (15) – 9.º ano	O acesso à educação para todos, a equidade		
Diretora da Escola	Deve garantir a inclusão de todas as crianças e de todos os jovens com uma oferta de qualidade. Assegurar a equidade permitindo que as pessoas, no meio das oportunidades que lhes aparecem, possam ter opções que correspondam aos seus interesses e expectativas		

Fonte: Entrevistas realizadas aos diretores de turma e às diretoras das escolas, em Dezembro de 2011 e Janeiro de 2012.

N=24.

A pertinência desta ideia – segundo a qual a qualidade das aprendizagens pode ser (não será sempre?) uma componente essencial na promoção da inclusão escolar e posteriormente elemento facilitador da inclusão social e profissional – aumenta sobretudo em contextos de educação massificada, de existência de públicos diferenciados que precisam de respostas igualmente diferenciadas.

Em síntese, as opiniões dos entrevistados revelam uma percepção clara de que as aprendizagens realizadas na escola pública – por ser para todos – são um instrumento de construção, defesa e manutenção da democracia. A formação obtida na escola é indispensável à compreensão do lugar dos alunos na sociedade enquanto cidadãos. Uma das frases retirada das entrevistas faz bem a síntese sobre o papel da escola pública:

É fundamental para a escolarização das pessoas; o esclarecimento é fundamental. É na escola pública porque nas famílias mais desfavorecidas isso não se faz de forma nenhuma. Escola pública sempre, para promover valores e igualdade social. (diretor de turma (4) – 7.º ano).

Esta convicção avoluma-se à medida que os desafios colocados pela massificação, pelo insucesso escolar, pelo abandono escolar precoce exigem, da parte de quem está no terreno, mas também da parte de quem planeia e executa as políticas educativas, uma maior flexibilidade e persistência se o objetivo for garantir que a escola pública é, efetivamente, um lugar de aprendizagem e de inclusão.

Formação de cidadãos e reforço da democracia, na Escola da Margem Esquerda

As respostas obtidas entre os diretores de turma da EME, permitem-nos traçar um perfil ligeiramente diferente do da EMD. Aqui, prevalece a ideia de que a escola pública na sociedade democrática participa essencialmente na formação de cidadãos e no reforço da democracia. A escola pública enquanto promotora da igualdade de oportunidades e da inclusão social é uma categoria instrumental no sentido em que “serve” o propósito de reforçar a democracia, embora, por si só, não a garanta. Esta é uma das ideias contidas na frase de um diretores de turma que considera que a escola pública é

Muito importante porque garante o ensino para todos, mas não garante a democracia.

O ensino público é filho da democracia (diretores de turma (3) – 7.º ano).

Aquilo que está em causa, na dimensão que incumbe a escola pública de formar cidadãos, é formá-los para a sociedade democrática, para serem membros ativos dessa mesma sociedade. A voz dos cidadãos tem, na escola pública, um contexto ótimo de aprendizagem e desenvolvimento visto que

Ela ensina um pouco a viver em sociedade. Ao formar um aluno está a formá-lo para a sociedade que existe (diretores de turma (2) – 7.º ano).

e também por ser

o principal órgão para a formação democrática do indivíduo (diretores de turma (4) – 7.º ano).

Uma outra ideia que nos parece de realçar tem a ver com o facto de considerarem que a escola pública é o reflexo da sociedade democrática e que o seu papel é preponderante na formação de cidadãos dentro do regime democrático, não sendo substituível pela escola privada

É fundamental porque é a base da formação do indivíduo. Formação cívica, ética, serão os adultos de amanhã e a escola pública não sofre influências particulares (diretores de turma (8) – 9.º ano).

Embora todas as categorias sejam referidas nesta escola, as que dizem respeito à formação de cidadãos e ao reforço da democracia contêm elementos discursivos mais completos e esclarecidos do que a categoria relativa à promoção da igualdade de oportunidades e da inclusão social.

Mesmo a resposta dada pela diretora da EME remete de forma velada para a questão da igualdade de oportunidades

Importante na medida em que se for organizada corretamente implica que dá acesso a todo o cidadão (diretora da escola).

Na atual sociedade do conhecimento a desigualdade de acesso ao saber é um dos fatores de inclusão ou de exclusão, pelo que, nos discursos apesar de ser dada ênfase à inclusão parece-nos ser dado pouco realce à garantia de aprendizagem para todos.

Quadro 4.2 – Qual é o papel da escola pública em democracia?

	Promove a igualdade de oportunidades e a inclusão social	Contribui para formar cidadãos	Reforça a democracia
diretores de turma (1) – 7.º ano			Através da qualidade a escola pública é um garante da democracia
diretores de turma (2) – 7.º ano		Ensina um pouco a viver em sociedade. Ao formar um aluno está a formá-lo para a sociedade que existe	
diretores de turma (3) – 7.º ano	Muito importante porque garante o ensino para todos, mas não garante a democracia. O ensino público é filho da democracia		
diretores de turma (4) – 7.º ano		É o principal órgão para a formação democrática do indivíduo.	A escola assume um papel central na construção da sociedade democrática
diretores de turma (5) – 9.º ano			É à escola pública e não à privada que cabe esse papel
diretores de turma (6) – 9.º ano	Tem por direito e por dever acolher todos os grupos culturais e raciais.		É um pilar da sociedade democrática
diretores de turma (7) – 9.º ano		A escola deve inculcar nos alunos certos deveres e certos direitos que eles devem ter na sociedade e isso começa na escola	
diretores de turma (8) – 9.º ano		É fundamental porque é a base da formação do indivíduo. Formação cívica, ética, serão os adultos de amanhã e a escola pública não sofre influências particulares	
Diretora da Escola	Importante na medida em que se for organizada corretamente implica que dá acesso a todo o cidadão.		

Fonte: Entrevistas realizadas aos diretores de turma e às diretoras das escolas, em Dezembro de 2011 e Janeiro de 2012.

N=9.

Perante estes discursos uma primeira conclusão impõe-se: será, então, através desta formação cidadã que a democracia se garante e que a integração social se consegue. Dito de outro modo, há nestes testemunhos uma crença no papel da escola enquanto contexto/instrumento de transformação e mudança social que passa inegavelmente pela formação de cidadãos dentro da escola capazes de darem continuidade ao projeto democrático.

Em síntese, podemos afirmar que em ambas as escolas há uma consciência nítida sobre a importância do papel que a escola pública desempenha em democracia. Digamos que é um papel multifacetado e que exige da escola uma plasticidade que não lhe era pedida em contextos anteriores à emergência da sociedade democrática.

Mas se a escola pública na sociedade democrática alimenta essa mesma sociedade e é alimentada por cidadãos conscientes dos seus papéis, direitos e deveres sociais, de que modo estes atores cujo principal palco profissional é a escola pública, entendem a cidadania? É o que veremos no ponto seguinte.

4.2 A cidadania é... aquilo que um bom cidadão faz

A frase que dá título a este capítulo foi recuperada de uma conversa tida com um dos entrevistados já em *off*. Há, nesta frase, uma dificuldade em definir o conceito de cidadania de *per si*, isoladamente, mas a associação estabelecida entre cidadania e o bom cidadão dá-nos a dimensão da valoração positiva do conceito. Adiante veremos que o conteúdo das respostas dadas nos levou mais longe do que esta primeira aproximação redundante quando fixámos os

conteúdos dos discursos em torno de três categorias estruturantes: Relacional/Sociabilidade – regras de comportamento e relação com os outros – Intelectual – o dever de estar informado – e Prática – intervir e participar.

Mas será que existem diferenças significativas entre uma escola e outra?

Na Escola da Margem Direita

As características mais frequentemente apontadas pelos diretores de turma desta escola remetem para uma leitura em que sendo a cidadania a prática dos bons cidadãos ela passa, em primeiro lugar, pela observância de regras de comportamento e em que a “boa” relação com os outros é determinante desse comportamento. Adjetivos como bondade, solidariedade, generosidade, honestidade e respeito, pautam o discurso destes entrevistados, fazendo da categoria relacional e de sociabilidade a mais frequente. Os exemplos que apresentamos a seguir são demonstrativos do que acabámos de enunciar.

Se nos dois primeiros casos parece delinear-se um perfil de cidadão assente sobretudo em qualidades pessoais, traços de carácter, que fazem deste cidadão uma figura mais idealizada do que real.

A bondade, a disponibilidade para ajudar, a generosidade. Ser capaz de dar sem nos pedirem. Tem de procurar sempre a justiça. Honestidade é fundamental (diretor de turma (1) – 7.º ano).

Solidários. A honestidade acima de tudo. Ser verdadeiro. Fazer as coisas com coração e com alma (diretor de turma (2) – 7.º ano).

O terceiro exemplo escolhido contém duas dimensões: a que equipara o bom cidadão ao que respeita os outros e a que permite o surgimento de um olhar crítico sobre o que falta aos jovens de hoje: capacidade de comunicação e valores.

É respeitar os outros. Os miúdos hoje não sabem comunicar uns com os outros, eles gritam. Em casa não lhes inculcam valores como a amizade, a solidariedade, as diferenças dos outros (diretores de turma (4) – 7.º ano).

No entanto, há uma ideia que prevalece e que ganha estatuto de fio condutor em todos estes testemunhos: o bom cidadão é o que respeita os outros. Como diz a diretora da escola

é aquele que não se demite mas que precisa de compreender porque é que os outros se demitem (diretora da escola).

A segunda categoria mais frequentada é a que diz respeito à dimensão de participação. Mas as respostas não são homogêneas no interior da categoria e participar tanto pode significar envolvimento e compromisso com os outros,

O que se envolve em tudo o que lhe diz respeito. Participar (diretor de turma (3) – 7.º ano).

como intervir de forma solidária e implicada.

É o que intervém em todas as situações, é ser solidário e não virar a cara e indignar-se e conseguir abraçar causas. É por isso que estou nesta escola, é uma causa de cidadania (diretor de turma (7) – 7.º ano).

Para esta diretora de turma, a sua implicação enquanto cidadã tem um esteio fundamental no exercício profissional.

Quadro 4.3 – O que é a cidadania?

	Relacional/Sociabilidade – regras de comportamento e relação com os outros –	Prática – intervir e participar –	Intelectual – estar informado –
diretores de turma (1) – 7.º ano	A bondade, a disponibilidade para ajudar, a generosidade. Ser capaz de dar sem nos pedirem. Tem de procurar sempre a justiça. Honestidade é fundamental.		
diretores de turma (2) – 7.º ano	Solidários. A honestidade acima de tudo. Ser verdadeiro. Fazer as coisas com coração e com alma.		Informados.
diretores de turma (3) – 7.º ano	Respeitar os outros e o meio.	O que se envolve em tudo o que lhe diz respeito. Participar.	
diretores de turma (4) – 7.º ano	É respeitar os outros. Os miúdos hoje não sabem comunicar uns com os outros, eles gritam. Em casa não lhes incutem valores como a amizade, a solidariedade, as diferenças dos outros		
diretores de turma (5) – 7.º ano	É conseguir respeitar o outro, saber trabalhar em cooperação, não olhar só para si. Respeitar as diferenças. Respeitar direitos e deveres.	Ter voz ativa, expressar opiniões.	
diretores de turma (6) – 7.º ano	Respeitar os outros, ajudar os outros, as ações dos escuteiros são um exemplo.		
diretores de turma (7) – 7.º ano		É o que intervém em todas as situações, é ser solidário e não virar a cara e indignar-se e conseguir abraçar causas. É por isso que estou nesta escola, é uma causa de cidadania	
diretores de turma (8) – 7.º ano		Alguém que é participativo, que está presente e se manifesta.	

diretores de turma (9) – 9.º ano	Acima de tudo é respeitador e tolerante.	Participa em organizações sociais mas não políticas	Está bem informado
diretores de turma (10) – 9.º ano	Ser generoso. Ser cumpridor		
diretores de turma (11) – 9.º ano	Responsável, respeitar os outros, ser sensível aos problemas.		Estar bem informado
diretores de turma (12) – 9.º ano			Conhecer os deveres e os direitos e depois exercê-los com alguma sensibilidade para não esquecermos os deveres e só valorizarmos os direitos
diretores de turma (13) – 9.º ano			É o que sabe os direitos e os deveres
diretores de turma (14) – 9.º ano	Que se respeite a si próprio e aos outros.	Responsável, participativo, tolerante, com capacidade de ouvir, capaz de refletir sobre o que se passa à sua volta.	Não podem ser críticos sem saberem justificar a crítica
diretores de turma (15) – 9.º ano		Ativo, interventivo, crítico.	
Diretora da Escola	O que não se demite mas precisa de compreender porque é que os outros se demitem	É o que está presente todos os dias.	

Fonte: Entrevistas realizadas aos diretores de turma e às diretoras das escolas, em Dezembro de 2011 e Janeiro de 2012

N=16

Uma outra definição tem como boa prática cidadã a expressão da opinião, o uso da voz:

Ter voz ativa, expressar opiniões (diretor de turma (5) – 7.º ano).

E esta voz é componente essencial da democracia. A voz que se expressa não só nos momentos pré-definidos do sufrágio mas também no quotidiano, nos movimentos sociais menos orgânicos que emergem cada vez com mais frequência na sociedade, etc.

Mas nesta dimensão participativa há participações boas e menos boas. Como é o caso do testemunho deste diretor de turma que defende a participação em organizações sociais excluindo as políticas:

Participa em organizações sociais mas não políticas (diretor de turma (9) – 9.º ano).

Ora, sendo a formação política uma das componentes essenciais do exercício da cidadania, esta restrição revela e releva de uma desconfiança relativamente à política à qual não serão alheias as práticas de alguns políticos, mais ou menos censuráveis, que todos os dias são referidas nos media.

Registamos, no entanto, algumas diferenças entre as respostas dos diretores de turma do 7.º ano e do 9.º. A dimensão intelectual da cidadania que aqui associámos ao facto de estarem informados surge mais referida nos diretores de turma do 9.º ano. Julgamos poder explicar este facto pela diferença de maturidade dos alunos com os quais os diretores de turma trabalham. Como se aos mais novos fosse exigida um primeiro lugar a formação do carácter e só depois fossem tidos em conta fatores como o acesso e compreensão crítica da informação.

No entanto, a intervenção e participação, aquilo a que chamámos a dimensão prática, aparece distribuída com maior equilíbrio pelos diferentes diretores de turma.

O exercício da cidadania é entendido, sobretudo, como uma ética comportamental que se prende com o respeito pelos outros e com a tolerância. A tolerância, o respeito e a solidariedade são uma ética, mas não uma imposição.

Na Escola da Margem Esquerda

Nesta escola o cenário constituído pelas respostas não é muito diferente. Acentua-se também a dimensão relacional, mas regista-se uma incidência ligeiramente maior na dimensão intelectual. As diferenças entre as respostas dos diretores de turma dos dois anos de escolaridade em causa também não são significativas.

O que podemos deduzir a partir destes resultados é que a aprendizagem da cidadania se insere num conjunto mais amplo do qual já não fazem apenas parte aprendizagens instrumentais individuais (saber ler, escrever e contar) mas também aprendizagens sociais (regras de vida com os outros, qualidade de membro de uma sociedade ampla, participação na vida pública). A cidadania vem perdendo instrumentalidade porque saber ler, escrever e contar era uma condição essencial para aceder aos outros direitos civis. Uma vez que esses direitos estão já amplamente difundidos a “reinvenção” da cidadania passa hoje por outras componentes. A intervenção, a busca de informação, a consciência crítica, o envolvimento na vida social.

Convém recuperarmos para aqui algumas noções que deixámos no Capítulo 2 deste trabalho. Assim, o conceito de cidadania que aqui utilizamos é trazido da obra de

Dominique Schnapper (2000) e associa claramente a ideia de que um cidadão, nas modernas sociedades democráticas, tem de ter acesso ao conhecimento/informação sobre o que faz de si um cidadão consciente, ativo e interveniente na sociedade em que vive e que esse conhecimento (dos direitos e dos deveres) é transmitido em sede escolar, uma vez que a educação é nuclear na construção do projeto democrático.

Do mesmo modo, Guy Vincent afirma que

L’homme éclairé, faisant usage de sa raison, est non seulement citoyen exerçant sa souveraineté, mais indissociablement sujet moral, gouvernant sa conduite par la raison (Vincent, 2004: 128).

E esta clarividência, acrescentamos nós, advém em parte das aprendizagens feitas na escola e do desenvolvimento de competências propiciado pelo “treino” adquirido na vivência democrática do funcionamento da instituição.

Foi também devido à democratização dos direitos civis que o mandato da escola pública se viu alargado e que surgiu a necessidade de redesenhar o seu papel e repensar as suas funções.

Partindo destas aceções concluir-se-ia que ao Estado, através de uma das instituições públicas, caberia a responsabilidade de criar e garantir condições para a formação de cidadãos.

Quadro 4.4 – O que é a cidadania?

	Relacional/Sociabilidade – regras de comportamento e relação com os outros –	Intelectual – estar informado –	Prática – intervir e participar –
diretores de turma (1) – 7.º ano	Cumprir regras, ter bom senso, respeitar e ser respeitado.		
diretores de turma (2) – 7.º ano	Tolerante. É aquele que consegue aceitar os outros como são e não incomodá-los muito. Ser solidário.	Um bom cidadão tem de estar atento. Estar bem informado.	
diretores de turma (3) – 7.º ano	O respeito pelos outros exigindo que os outros me respeitem a mim. Respeitar regras da sociedade.	Estar bem informado para tomar decisões e saber o que quero sem atropelar os direitos dos outros.	
diretores de turma (4) – 7.º ano	É cumpridor das regras estabelecidas na sociedade. Deve-se ser tolerante.	Estar bem informado	
diretores de turma (5) – 9.º ano	É termos a noção que temos deveres para cumprir mas também temos direitos que podemos adquirir. Ser solidário		
diretores de turma (6) – 9.º ano	É ter valores de respeito pelo outro. Se houver respeito tem-se tudo o resto por inerência		
diretores de turma (7) – 9.º ano	Tentar mudar formas de pensar e ver o mundo no sentido de melhorar a forma como nós cá andamos.	Estar bem informado é uma condição.	O que tem um papel na mudança do mundo. É tentar fazer com que as coisas à nossa volta corram cada vez melhor.
diretores de turma (8) – 9.º ano		É aquele que questiona o porquê das coisas.	Um bom cidadão deve ser interventivo no mundo, não precisa de ser político, mas não deve ficar só pela conversa de café. Não é dizer só mal, mas encontrar soluções
Diretora da Escola	Cumpridor e respeitador de regras e dos outros. Fazer algo pela sociedade e para o bem coletivo. Compreender e respeitar diferentes maneiras de pensar.	Bem informado.	

Fonte: Entrevistas realizadas aos diretores de turma e às diretoras das escolas, em Dezembro de 2011 e Janeiro de 2012

N=9

Num contexto em que a sociedade em geral exige muito mais da escola, os seus atores mais diretos vêm-se implicados de outras formas, as suas práticas têm de ser reequacionadas e a sua autoridade aparece interrogada e a precisar, também ela, de ser redimensionada.

Foi também sobre autoridade que quisemos questionar os entrevistados. Desses resultados damos conta no ponto seguinte.

4.3 A autoridade é... aquilo que os professores não podem perder

Em que consiste a noção de autoridade veiculada pelos entrevistados? Como a assumem enquanto professores? Será que a sentem como perdida no âmbito da sua atividade profissional? Estas foram as principais questões que deram conteúdo a este ponto.

Aquilo a que se foi assistindo durante a vida democrática da sociedade em geral e da escola em particular foi a uma maior dificuldade na definição e assunção da autoridade. No caso português, fruto de um longo período ditatorial em que autoridade se confundia com autoritarismo e submissão (quando não subjugação), a dificuldade em definir e assumir a autoridade em contextos democráticos tornou-se mais evidente. A ideia/prática da negociação, da contratualização, do compromisso, que passou a estar mais visível nas relações sociais, no pós 25 de Abril de 1974, relações essas em que se insere a relação pedagógica, surge muitas vezes como antagónica à ideia/prática da autoridade e talvez seja por isso que se torna menos óbvio o desenho do perfil da autoridade nas sociedades democráticas.

As respostas à questão “o que é a autoridade?” foram organizadas em três categorias: “tradicional/estatutária” – em que o que se destaca dos discursos remete para posturas que valorizam o respeito pelas regras sociais e pelas hierarquias –; “carismática” – onde se sublinha que tem de existir reconhecimento do aluno para que o professor possa ser orientador com uma componente de afeto que não pode deixar de estar presente –; e “partilhada” – nesta categoria estão presentes dimensões que remetem para a responsabilidade coletiva, a liberdade individual, a negociação entre as partes e a imprescindível confiança.

Analisaremos primeiro as respostas sobre a definição de autoridade e de seguida as que dizem respeito ao que os professores sentem como sendo a sua autoridade perdida ou em risco de perda. Os conteúdos das respostas a esta segunda questão foram organizados em torno de três categorias, duas relacionadas com causas exógenas e uma relacionada com causas endógenas.

As duas primeiras são o “desrespeito e não reconhecimento pela sociedade” – em que a justificação dessa perda passa por processos de desvalorização da instituição educativa e dos professores pelos alunos e pelos encarregados de educação – e a “mudança de paradigmas e valores sociais” – que atribui essa perda a mudanças sociais globais, onde se enquadram alterações nas relações intergeracionais e estatutárias e mudança de valores sociais fruto das modificações introduzidas pelo regime democrático. À terceira chamámos “demissão” e reúne as respostas que atribuem a perda de autoridade às atitudes e comportamentos dos professores.

Na Escola da Margem Direita

Nesta escola o maior número de referências encontra-se no tipo de autoridade tradicional/estatutária. Prepondera a equiparação de autoridade ao respeito e à obediência às regras. Destacamos alguns exemplos:

Não é repressão, é seguir regras. Viver em sociedade implica haver limites. Respeito mútuo entre as pessoas (diretor de turma (15) – 9.º ano).

Ou, este outro que diz que a autoridade é

Fazer cumprir as regras necessárias para se atingir determinados objetivos (diretor de turma (6) – 7.º ano).

Ainda dentro desta primeira categoria, a ideia de que existe uma hierarquia e de que o professor está no topo dessa hierarquia também surge bastante clara. Os exemplos que se seguem são bem explícitos:

Na aula quem manda sou eu. Têm de cumprir regras, de respeitar superiores (diretor de turma (1) – 7.º ano).

ou ainda o que considera que se trata de

Respeito recíproco. Eu não estou na mesma posição que os alunos. Eles têm de aceitar que eu tenho uma ideia para eles. Nem sempre precisam de compreender para fazer, têm de fazer porque eu digo para fazer (diretor de turma (2) – 7.º ano).

Destes discursos resulta o seguinte: o respeito deve ser mútuo e a posição hierárquica superior do professor justifica-se porque, sendo adulto, tem um grande contributo na construção do percurso do aluno (vidé contributos de Hanna Arendt no Capítulo 3). Nestas aceções, não se verifica em nenhum dos discursos a rejeição do exercício do papel de professor enquanto responsável ou corresponsável pelas regras.

A segunda categoria com mais referências é a que diz respeito à autoridade partilhada. Não traremos para qui todos os fragmentos discursivos mas apenas os que nos parecem mais exemplificativos desta categoria. Há, nestes discursos, a expressão da convicção de que a partilha da autoridade contribui para a aprendizagem da responsabilidade por parte dos alunos. Associada a esta conceção julgamos antever o exercício da responsabilidade como ingrediente essencial da autonomia individual.

Autoridade partilhada. Os alunos têm de aprender a ser responsáveis pelos seus atos. É coresponsabilização. O bem-estar do grupo depende do contributo de cada um. Eles têm de fazer o seu percurso, são autores do seu percurso. Não acredito na autoridade baseada no castigo (diretor de turma (5) – 7.º ano).

Esta diretores de turma chega mesmo a expressar a ideia que remete para a origem do termo autoridade que já discutimos atrás: a noção de autoria.

Um outro exemplo que aqui salientamos acrescenta às dimensões já identificadas a confiança. Base, afinal, de relações sociais mais equilibradas:

Saber escutar o outro e saber até onde se vai. Associa autoridade a liberdade e a responsabilidade. É uma questão de confiança (diretor de turma (11) – 9.º ano).

A terceira categoria, carismática, introduz matizes importantes que queremos destacar e que nos reenviam para uma figura do professor, cujo papel tem uma componente essencial no binómio ensino-aprendizagem: a mobilização de elementos afetivos que passem necessariamente pela relação positiva desenvolvida entre alunos e professores.

E, parece-nos, que a componente afetiva faz aqui a grande diferença, mesmo sendo poucas as referências ao exercício da autoridade tendo o afeto como lastro. Uma das professoras diz que autoridade é

Reconhecimento. Seguir regras percebendo porquê. É mais fácil exercer a autoridade se criarmos laços afetivos com os alunos (diretores de turma (4) – 7.º ano).

E uma outra define autoridade como a

capacidade de exigir respeito, de liderar uma turma sem recurso a atos autoritários (diretor de turma (14) – 9.º ano).

Ao analisarmos estes dados não podemos deixar de fazer uma associação, ainda que longínqua no tempo, com os resultados obtidos num trabalho realizado em 1992. O trabalho consistiu num relatório de avaliação de uma experiência pedagógica desenvolvida, no âmbito de um Programa Europeu PETRA, na Escola Superior de Educação de Setúbal.¹⁷ Nessa experiência estiveram envolvidas, entre 1988 e 1991, as escolas secundárias Ana de Castro Osório (Setúbal) e Alto Seixalinho (Barreiro) e propunha-se três mudanças fundamentais: alterar os métodos pedagógicos, gerir os conteúdos programáticos adaptando-os às necessidades específicas daquela população

¹⁷ Cristina Gomes da Silva (1992), “*Dantes Era Tudo à Base de Matéria...*”. *Uma Experiência Pedagógica Vista Pelos Alunos*, Setúbal, Escola Superior de Educação, relatório policopiado. Programa PETRA: Programa de Acção Comunitário para a Formação Profissional dos Jovens e a sua Preparação para a Vida Ativa e Adulta.

escolar e promover relações mais estreitas entre as aprendizagens escolares e o mundo do trabalho.

A nós coube-nos, então, aferir junto dos alunos o modo como eles tinham percecionado essas mudanças. Tratava-se de um grupo de 22 jovens repetentes do 7.º ano de escolaridade (alguns deles registando dupla repetência), que pelo seu perfil configuravam uma situação duplamente problemática: por um lado, o registo de constantes repetências escolares, tendo como consequência previsível o abandono da escola sem a obtenção de certificação e, por outro lado, o acréscimo de dificuldades no momento de inserção no mundo do trabalho. Estávamos, de facto, em presença de um grupo de jovens cuja situação escolar configurava o risco de exclusão do sistema educativo. A experiência foi positivamente avaliada pelos jovens entrevistados e o dado mais evidente referia-se à atitude positiva da maioria dos jovens face às formas de ensino/aprendizagem utilizadas, isto é, à introdução de novos métodos de trabalho, nomeadamente o trabalho de grupo. Mas a avaliação que então faziam da relação com os professores encaixa perfeitamente na problemática que hoje tratamos. Na opinião da maioria dos inquiridos, a atitude dos professores havia sofrido mudanças para melhor, provocando uma melhoria na qualidade das relações entre alunos e professores: *“a gente está mais à vontade a falar com eles e temos mais confiança neles”*; *“os professores têm melhor relação com a gente, são mais simpáticos, compreendem-nos melhor, dão-nos mais atenção”* (Silva, 1992: 4).

Ora, é justamente a esta maior *atenção* concedida aos alunos que subjaz a atitude que entende a autoridade com uma forte componente afetiva. A mesma de que nos falamos hoje alguns dos diretores de turma entrevistados.

Quadro 4.5 – O que é a autoridade?

	Tradicional/Estatutária - respeito pelas regras sociais e pelas hierarquias –	Carismática - reconhecimento, orientação e afectividade –	Partilhada - co-responsabilização, liberdade, negociação, confiança –
diretores de turma (1) – 7.º ano	Na aula quem manda sou eu. Têm de cumprir regras, de respeitar superiores.		
diretores de turma (2) – 7.º ano	Respeito recíproco. Eu não estou na mesma posição que os alunos. Eles têm de aceitar que eu tenho uma ideia para eles. Nem sempre precisam de compreender para fazer, têm de fazer porque eu digo para fazer		
diretores de turma (3) – 7.º ano	Autoridade é respeito		
diretores de turma (4) – 7.º ano		Reconhecimento. Seguir regras percebendo porquê. É mais fácil exercer a autoridade se criarmos laços afetivos com os alunos.	
diretores de turma (5) – 7.º ano			Autoridade partilhada. Os alunos têm de aprender a ser responsáveis pelos seus atos. É co-responsabilização. O bem-estar do grupo depende do contributo de cada um. Eles têm de fazer o seu percurso, são autores do seu percurso. Não acredito na autoridade baseada no castigo
diretores de turma (6) – 7.º ano	Fazer cumprir as regras necessárias para se atingir determinados objetivos.	É o poder que as pessoas têm para fazer valer os seus direitos respeitando os demais. É ser-se reconhecido pelos outros	
diretores de turma (7) – 7.º ano	Autoridade para mim não é repressão, é seguir regras. Para vivermos em sociedade há que haver limites		
diretores de turma (8) – 7.º ano	Respeito pelas hierarquias, mas sem autoritarismo		

diretores de turma (9) – 9.º ano	É o exercício da responsabilidade dos que têm como função cuidar dos filhos dos outros.		Não temos de mandar nos outros mas temos o direito de tentar convencer os outros de que estamos certos, para fazer com que o outro possa vir a partilhar connosco
diretores de turma (10) – 9.º ano	Respeito		
diretores de turma (11) – 9.º ano			Saber escutar o outro e saber até onde se vai. Associa autoridade a liberdade e a responsabilidade. É uma questão de confiança
diretores de turma (12) – 9.º ano			Negociação. Firmeza. Reconhecimento. Relação.
diretores de turma (13) – 9.º ano		Respeito sem autoritarismo nem medo. Reconhecimento.	
diretores de turma (14) – 9.º ano		Significa ter capacidade de exigir respeito, de liderar uma turma sem recurso a atos autoritários.	
diretores de turma (15) – 9.º ano	Não é repressão, é seguir regras. Viver em sociedade implica haver limites. Respeito mútuo entre as pessoas.		
diretores de turma (16) – 9.º ano	Autoridade tem por base o respeito.		
Diretora da Escola	É o respeito pelos outros. Significa que temos de perceber que estamos a lidar com jovens que têm muita dificuldade em se orientarem sozinhos e precisam de orientação firme e clarificada permanentemente.		Exercida em diálogo no sentido de os alunos perceberem porque é que as coisas correm mal e que tem de haver alguma penalização. A autoridade fá-los crescer sabendo distinguir entre comportamentos corretos e incorretos. O exercício da autoridade pelos professores implica que eles também reconheçam os seus erros.

Fonte: Entrevistas realizadas aos diretores de turma e às diretoras das escolas, em Dezembro de 2011 e Janeiro de 2012

N=16

Nesta análise não pudemos deixar de fazer referência aos conteúdos da entrevista da diretora da escola. Para ela, a autoridade tem em simultâneo uma componente associada à tradição e ao estatuto do professor e uma outra à partilha e coresponsabilização.

É o respeito pelos outros. Significa que temos de perceber que estamos a lidar com jovens que têm muita dificuldade em se orientarem sozinhos e precisam de orientação firme e clarificada permanentemente. (...) Exercida em diálogo no sentido de os alunos perceberem porque é que as coisas correm mal e que tem de haver alguma penalização. A autoridade fá-los crescer sabendo destringer entre comportamentos corretos e incorretos. O exercício da autoridade pelos professores implica que eles também reconheçam os seus erros (diretora da escola).

Dito de outro modo, a autoridade exercida pelos professores revela-se junto dos alunos numa atitude de explicação e explicitação dos princípios da ação numa orientação da turma firme e rigorosa. Julgamos pois, poder afirmar que o princípio norteador deste tipo de atitude tem por base uma perceção orientada pelos princípios democráticos da discussão a partir de diferentes pontos de vista e da partilha de soluções para uma vivência coletiva em que os diferentes papéis sejam desempenhados sem atropelos.

Em síntese, o que está assumido pelos entrevistados nesta escola é que não existe autoridade sem regras e que a responsabilidade pela construção e respeito dessas regras deve ser co-construída entre alunos e professores, de preferência com uma dose razoável de afetividade.

Passaremos de seguida à análise das respostas relativas à perceção que estes diretores de turma têm sobre a perda de autoridade dos professores.

A autoridade perdida dos professores

Um primeiro dado é relativo à unanimidade de opiniões em torno da ideia segundo a qual os professores perderam autoridade. E se a perderam é porque já a tiveram. Resta saber em que moldes a tiveram e que significados assume a perda.

Variam as razões identificadas para tal perda, mas há uma que predomina: a que associa a perda de autoridade aos processos de mudança social mais global. São exemplo desta aceção as duas opiniões que seguem:

Quem diz que os professores perderam a autoridade é porque não percebeu que a escola mudou tal como o resto da sociedade. As pessoas não aceitam que tudo tenha mudado e que a escola não mudou (diretor de turma (9) – 9.º ano).

Há neste discurso uma remissão para um distanciamento em relação a esta problemática, assumindo-se que a escola não vive isolada do resto da sociedade e é permeável às mudanças sociais e societais mais gerais.

Uma outra opinião no mesmo sentido salienta, no entanto, uma outra questão tida como problemática na sociedade atual: a de que os indivíduos, neste caso os indivíduos jovens, pensam só ter direitos sem deveres:

O problema não é só dos professores, é geral. Muitas vezes os jovens não têm noção de que não estão a ter uma atitude correta. Eles acham que só têm direitos (diretor de turma (7) – 7.º ano).

Quadro 4.6 – A autoridade perdida dos professores. Porquê?

	Mudança de paradigmas e valores sociais - razões externas relativas à sociedade em geral –	Desrespeito e não reconhecimento pela sociedade - razões externas relativas às famílias e aos alunos-	Demissão - razões intrínsecas à atuação dos professores-
diretores de turma (1) – 7.º ano			Só perderam autoridade os professores que se demitiram. O grito tem de ser muito doseado
diretores de turma (2) – 7.º ano		Desrespeito pela figura do professor por parte dos pais	
diretores de turma (3) – 7.º ano		Os professores deixaram de ser respeitados. O aluno deixou de respeitar a posição do professor, o seu trabalho. A culpa é da sociedade, do sistema e dos pais.	
diretores de turma (4) – 7.º ano		Os professores perderam autoridade porque os pais estão mais ausentes e não conseguem impor aos filhos regras e rotinas. Há uma demissão parental motivada pelas condições de vida das famílias	
diretores de turma (5) – 7.º ano	A perda de autoridade do professor foi a que se baseava no castigo e na repressão e isso não é mau		
diretores de turma (7) – 7.º ano	O problema não é só dos professores, é geral. Muitas vezes os jovens não têm noção de que não estão a ter uma atitude correta. Eles acham que só têm direitos	Os professores perderam autoridade porque não são vistos como uma pessoa a quem se deve respeito.	
diretores de turma (8) – 7.º ano	Os professores perderam autoridade porque se perdeu o respeito		

diretores de turma (9) – 9.º ano	Quem diz que os professores perderam a autoridade é porque não percebeu que a escola mudou tal como o resto da sociedade. As pessoas não aceitam que tudo tenha mudado e que a escola não mudou.		
diretores de turma (10) – 9.º ano		Os professores perderam autoridade e isso tem a ver com a forma como a sociedade encara os professores: é um badameco que anda aqui a tomar conta dos filhos dos outros. A escola é vista, por muitos pais, como um depósito. Não é um valor	
diretores de turma (11) – 9.º ano	Os professores perderam autoridade porque a sociedade olha para nós com outros olhos. Perderam estatuto		
diretores de turma (12) – 9.º ano	Os professores têm hoje uma imagem negativa mas não perderam autoridade		
diretores de turma (13) – 9.º ano		Sim, os professores perderam autoridade, são mais contestados pelos alunos e os pais também questionam mais	
diretores de turma (14) – 9.º ano			Não ponho um aluno na rua porque ele está na escola para aprender e eu tenho de fazer com que eles aprendam exercendo assim a minha autoridade. É preciso enfeitiçar os alunos para o nosso lado
diretores de turma (15) – 9.º ano	Os professores perderam autoridade porque deixou de se valorizar o papel da escola. De repente parece que haver regras é uma coisa má		
Diretora da Escola			Os professores só perdem autoridade porque não a querem exercer. Têm medo. Mesmo que os alunos considerem que o professor não tem razão, têm de acatar a ordem e depois podemos conversar

Fonte: Entrevistas realizadas aos diretores de turma e às diretoras das escolas, em Dezembro de 2011 e Janeiro de 2012

N=16

Discussão com raízes mais fundas e que podemos enquadrar na problemática atrás discutida sobre a cidadania em democracia. Parece-nos claro estarmos perante um tipo de argumento que não deve restringir-se à escola e aos alunos, mas antes deve procurar explicações no exercício democrático e no feliz equilíbrio, sempre desejável e nem sempre alcançável, entre direitos e deveres.

Deste ponto de vista, a escola não só acompanha o movimento de mudança como parece sofrer algumas das suas consequências, tendo dificuldade em afirmar-se de modo diferente. Destino inapelável da escola ou incapacidade de reflexão e de se constituir como instituição promotora de mudança? Estas são questões que ficam, por enquanto, no ar.

A segunda razão mais apontada é a que relaciona a perda de autoridade com o desrespeito e o não reconhecimento da profissão docente e da escola, pelas famílias e pelos alunos. Há aqui uma espécie de “lamento” motivado pelo não reconhecimento, como se o exercício profissional dos professores precisasse de uma imagem positiva devolvida pelo resto da sociedade. A autoridade perdida seria, assim, a autoridade outorgada e não a própria.

A título de exemplo escolhemos dois excertos. Um que remete para a importância de os pais reassumirem o seu papel na imposição de regras e, nesse sentido, realça a importância dos processos de socialização primária de que as outras instituições serão continuadoras do papel primordial das famílias.

Os professores perderam autoridade porque os pais estão mais ausentes e não conseguem impor aos filhos regras e rotinas. Há uma demissão parental motivada pelas condições de vida das famílias (diretor de turma (4) – 7.º ano).

O outro acrescenta a esta posição uma outra dimensão relevante: a que admite que a escola e, em consequência, a educação e o conhecimento transmitido/adquirido na escola, não são um valor.

Os professores perderam autoridade e isso tem a ver com a forma como a sociedade encara os professores: é um badameco que anda aqui a tomar conta dos filhos dos outros. A escola é vista, por muitos pais, como um depósito. Não é um valor (diretor de turma (10) – 9.º ano).

Estes resultados fazem-nos repensar a questão da autonomia institucional da escola e levam-nos a concluir que ela existe, tem regras próprias mas a sua existência não é possível sem uma relação estreita, de sentido positivo, com a sociedade em que se insere. Como se estes professores sentissem uma qualquer impotência perante uma sociedade para a qual trabalham e de cuja construção querem fazer parte mas que não lhes reconhece o devido valor, estatuto e autoridade.

Da atuação direta dos professores, enquanto fator explicativo para a perda de autoridade, resulta muito pouco, o que nos parece algo contraditório neste contexto. E porquê? Porque são os mesmos que afirmam que a escola pública, a mesma em que eles são agentes, é o contexto privilegiado para formar cidadãos ativos, conscientes e responsáveis e que se constitui simultaneamente como pilar primordial da construção da sociedade democrática em que a autoridade também pode ser co-construída. Ora se os professores não se pensam, e ao seu papel, de forma crítica dificilmente estarão aptos a promover a mudança que dizem ser necessária.

O testemunho deixado pela diretora da escola põe o dedo na ferida, quando afirma o seguinte:

Os professores só perdem autoridade porque não a querem exercer. Têm medo. Mesmo que os alunos considerem que o professor não tem razão, têm de acatar a ordem e depois podemos conversar (diretora da escola).

A recusa no exercício da autoridade associada à crescente desvalorização dos saberes escolares resulta numa mistura explosiva. Vejamos agora como se apresentam estas questões na EME.

Na Escola da Margem Esquerda

Na análise dos resultados desta escola é uma frase da diretora da escola que nos serve de ponto de partida. E escolhemo-la porque sintetiza bem o espírito presente nos discursos dos diretores de turma da escola:

A democracia não se faz sem regras a autoridade não se exerce sem sanções e a cidadania não existe sem responsabilidade nem autonomia individual (diretora da escola).

Ora, para que tudo isto coexista há um papel essencial do qual os professores não se demitem: a garantia de que as regras são cumpridas, a partilha de regras, o respeito pelos preceitos democráticos e a responsabilização de cada um na construção do bem-estar coletivo.

Perante os dados obtidos verifica-se uma razoável concentração em torno da categoria que associa autoridade à tradição e ao estatuto. A autoridade funda-se no respeito pelo

estatuto, que advém do papel desempenhado, e pelas regras institucionais em cuja construção e aplicação o professor é parte ativa.

A autoridade não é imposta. A autoridade é mandar porque se eu não mandar para impedir que se instale a confusão dentro da sala, alguém o fará por mim, eu sou o árbitro. Autoridade é mandar dentro das regras da democracia. O professor é que tem o papel de fazer cumprir as regras (diretor de turma (1) – 7.º ano).

Mas também é clara entre estes professores uma postura mais marcadamente conservadora no exercício da autoridade. Quer porque consideram que as hierarquias são para manter, como é o caso seguinte

Sempre fui educado no sentido de existir uma hierarquia e de devermos respeitá-la. Autoridade é respeito pelas hierarquias, sejam elas individuais ou coletivas. A autoridade consegue-se através do respeito mútuo, mas nós temos de comandar as tropas (diretor de turma (3) – 7.º ano).

Quer porque consideram que é ao professor que cabe o papel de delimitação das fronteiras que cada um pode ou não transpor:

Alguma imposição face aos alunos que tenho à frente. Imponho respeito, exijo respeito, regras, para que eles possam ver que na sala há dois patamares. Como alunos e como professor (diretor de turma (7) – 9.º ano).

Quadro 4.7 – O que é a autoridade?

	Tradicional/Estatutária - respeito pelas regras sociais e pelas hierarquias –	Carismática - reconhecimento, orientação e afetividade –	Partilhada - co-responsabilização, liberdade, negociação, confiança –
diretores de turma (1) – 7.º ano	A autoridade não é imposta. A autoridade é mandar porque se eu não mandar para impedir que se instale a confusão dentro da sala, alguém o fará por mim, eu sou o árbitro. Autoridade é mandar dentro das regras da democracia. O professor é que tem o papel de fazer cumprir as regras.		
diretores de turma (2) – 7.º ano			É tentar fazer com que eles correspondam àquilo que se quer. Autoridade não autoritária porque senão eles fazem contrariados e fazem mal feito. Antigamente era o quero e posso. Agora é negociado.
diretores de turma (3) – 7.º ano	Sempre fui educado no sentido de existir uma hierarquia e de devermos respeitá-la. Autoridade é respeito pelas hierarquias, sejam elas individuais ou coletivas. A autoridade consegue-se através do respeito mútuo, mas nós temos de comandar as tropas		
diretores de turma (4) – 7.º ano	Respeito		
diretores de turma (5) – 9.º ano		Não tem de ser repressivo. É nós conseguirmos controlar um grupo de alunos numa sala de aula, sem ser aos berros, só pela sua presença.	
diretores de turma (6) – 9.º ano		É a capacidade que nós temos de fazer com que os outros cumpram tarefas sem se sentirem obrigados. Temos de ter perfil para, uma forma de estar descontraída e tem de ter um conjunto de vivências e experiências, sensibilidade.	
diretores de turma (7) – 9.º ano	Alguma imposição face aos alunos que tenho à frente. Imponho respeito, exijo respeito, regras, para que eles possam ver que na sala há dois patamares. Como alunos e como professor.		
diretores de turma (8) – 9.º ano		É conseguir transmitir linhas orientadoras, no sentido de respeitar o outro que está ao nosso lado. O professor existe para definir os limites da liberdade de cada um.	
Diretora da Escola	Ter regras. Respeito. É saber que vou entrar numa sala de aula e sou respeitado.	A autoridade não vem do estatuto mas da forma como o professor desempenha o papel	As regras podem ser co-construídas com os alunos, negociadas e se o contrato não for cumprido há que haver penalizações e consequências.

Fonte: Entrevistas realizadas aos diretores de turma e às diretoras das escolas, em Dezembro de 2011 e Janeiro de 2012

N=9

A autoridade carismática é a segunda categoria mais frequentada. A frase seguinte é emblemática da definição de carisma:

Não tem de ser repressivo. É nós conseguirmos controlar um grupo de alunos numa sala de aula, sem ser aos berros, só pela sua presença (diretor de turma (5) – 9.º ano).

Uma outra definição quase nos remete para uma espécie de exercício velado da autoridade:

É a capacidade que nós temos de fazer com que os outros cumpram tarefas sem se sentirem obrigados. Temos de ter perfil para, uma forma de estar descontraída e tem de ter um conjunto de vivências e experiências, sensibilidade (diretor de turma (6) – 9.º ano).

Relativamente à categoria cujos conteúdos estão associados à autoridade partilhada, temos apenas duas referências, sendo uma delas da diretora da escola.

O diretores de turma que refere este tipo de autoridade tem a perceção clara de que algo mudou na relação entre professor e aluno:

É tentar fazer com que eles correspondam àquilo que se quer. Autoridade não autoritária porque senão eles fazem contrariados e fazem mal feito. Antigamente era o quero e posso. Agora é negociado (diretor de turma (2) – 7.º ano).

A diretora da escola refere-se explicitamente ao processo partilhado de construção de regras, de negociação, de contratualização

As regras podem ser co-construídas com os alunos, negociadas e se o contrato não for cumprido há que haver penalizações e consequências (diretora da escola).

No entanto, e apesar da clareza encontrada nas definições de autoridade dadas pelos diretores de turma, interessou-nos também confrontá-los com a frase/ideia tantas vezes repetida sobre a perda de autoridade dos professores na escola/sociedade atual.

A autoridade perdida dos professores

A categoria que mais se destaca na EME tem a ver com a atribuição da perda de autoridade à mudança de paradigmas e valores sociais.

Seja porque a mudança de regime político introduziu alterações positivas relativamente ao papel dos professores, como é o caso do diretor de turma que refere que o que se perdeu foi a possibilidade de os professores abusarem da autoridade de que estavam investidos:

Não se perdeu autoridade, perdeu-se o medo. O medo de castigos físicos e verbais. Os professores podiam fazer o que queriam, ofender, bater (diretor de turma (2) – 7.º ano).

Seja porque a mudança se fica a dever às alterações introduzidas pela democracia. E lemos nesta opinião uma crítica ao regime democrático que deixou de permitir aos professores o exercício pleno da sua antiga autoridade:

Uma parte dessa perda de autoridade relaciona-se com a ideia de que em democracia se pode tudo porque há liberdade. Ao haver um choque entre dois espaços, o nosso e o do outro, o professor deixou de conseguir gerir esse choque (diretor de turma (8) – 9.º ano),

seja ainda porque a mudança social geral induziu mudanças particulares na relação entre professores e alunos que, mais não são, do que alterações nas relações intergeracionais:

Dizer que o professor perdeu autoridade é dizer que há menos respeito, mas não tem a ver com os professores, é uma questão mais alargada, é um processo social que tem a ver com a relação entre gerações (diretor de turma (5) – 9.º ano).

O desrespeito e não reconhecimento dos profissionais da educação, da escola enquanto instituição e da escolarização com valor, por parte das famílias e dos jovens, surgem em segundo lugar no conjunto de razões avançadas para a perda de autoridade.

Acho que perderam. Se os pais e os alunos e o sistema não quiserem nós não conseguimos fazer nada. Às vezes estamos de mãos atadas. A perda de autoridade dos professores revela-se na forma como os alunos olham para a escola, as provas de recuperação, as faltas aos planos individuais de trabalho, as estratégias que obrigam os alunos a cumprirem a escolaridade obrigatória, mas há alguns que não querem ser salvos (diretor de turma (6) – 9.º ano).

Significativa é, do nosso ponto de vista, a ausência da atribuição da perda de autoridade ao desempenho dos professores. Uma atitude que já tínhamos identificado na EMD, mas que surge mais acentuada na EME. De algum modo, esta ausência de referência pode ser lida como uma defesa dos professores mas também como um défice de autorreflexão.

Quadro 4.8– A autoridade perdida dos professores. Porquê?

	Mudança de paradigmas e valores sociais - razões externas relativas à sociedade em geral –	Desrespeito e não reconhecimento pela sociedade - razões externas relativas às famílias e aos alunos –	Demissão - razões intrínsecas à atuação dos professores-
diretores de turma (1) – 7.º ano	Acho que sim, que os professores têm vindo a perder autoridade		
diretores de turma (2) – 7.º ano	Não se perdeu autoridade, perdeu-se o medo. O medo de castigos físicos e verbais. Os professores podiam fazer o que queriam, ofender, bater.	Talvez a perda de autoridade tenha a ver com o facto de os alunos acharem que têm só direitos e não têm deveres.	
diretores de turma (3) – 7.º ano	As escolas não têm autoridade. Autoridade é respeito pelas hierarquias, sejam elas individuais ou coletivas. Mas nós temos de comandar as tropas		
diretores de turma (4) – 7.º ano		Os professores perderam autoridade porque há um desrespeito e uma desvalorização da classe docente e do papel que a escola desempenha	
diretores de turma (5) – 9.º ano	Dizer que o professor perdeu autoridade é dizer que há menos respeito, mas não tem a ver com os professores, é uma questão mais alargada, é um processo social que tem a ver com a relação entre gerações		
diretores de turma (6) – 9.º ano		Acho que perderam. Se os pais e os alunos e o sistema não quiserem nós não conseguimos fazer nada. Às vezes estamos de mãos atadas. A perda de autoridade dos profs. revela-se na forma como os alunos olham para a escola, as provas de recuperação, as faltas os planos individuais de trabalho, as estratégias que obrigam os alunos a cumprirem a escolaridade obrigatória, mas há alguns que não querem ser salvos	

diretores de turma (7) – 9.º ano		Concordo com a ideia de que os professores perderam autoridade, os alunos pensam que são iguais aos professores. Antigamente não havia conversas informais nem fora nem dentro da sala e eles não percebem que tem de haver diferenças	
diretores de turma (8) – 9.º ano	Uma parte dessa perda de autoridade relaciona-se com a ideia de que em democracia se pode tudo porque há liberdade. Ao haver um choque entre dois espaços, o nosso e o do outro, o professor deixou de conseguir gerir esse choque		
Diretora da Escola			Se os professores perderam autoridade foi porque deixaram de poder aplicar regras. Os alunos sabem que podem errar e ficar impunes.

Fonte: Entrevistas realizadas aos diretores de turma e às diretoras das escolas, em Dezembro de 2011 e Janeiro de 2012.

N=9.

A diretora da escola é a única a fazer referência a essa demissão, embora a filie numa impossibilidade imposta aos professores:

Se os professores perderam autoridade foi porque deixaram de poder aplicar regras.

Os alunos sabem que podem errar e ficar impunes (diretora da escola).

Podemos dizer que esta postura da diretora da escola balança entre a incapacidade dos professores para afirmarem a sua autoridade e a falta de “rede” exterior, quando refere que a impunidade dos alunos os leva a não recear (mesmo a afrontar) a autoridade dos professores.

Em suma, podemos dizer que tanto numa escola como noutra, embora com algumas diferenças, a ideia subjacente (ou mesmo explícita por vezes) é, afinal, a de que o trabalho desenvolvido na escola deixou de ser valorizado e respeitado, o que nos leva a pensar que o que está em causa também é a (des) valorização do conhecimento, das aprendizagens realizadas na escola e no seu valor fora da escola. A desvalorização dos diplomas escolares longamente discutida desde os anos 70-80, e que constitui uma das causas identificadas para explicar a crise da instituição escolar, parece-nos colher aqui algum crédito.

Dito de outro modo, a instituição e os seus agentes perderam autoridade porque prevalece a perceção de que o seu *argumento de autoridade* mais forte deixou de ter valor. A escolarização dos mais novos deixou de ter sentido porque a promessa que lhe estava associada ficou por cumprir: mobilidade social ascendente, melhores empregos do que as gerações precedentes e realização pessoal, do ponto de vista intelectual, através do acesso ao conhecimento.

Sérgio Grácio (1997) identifica bem esta problemática ao referir que

O facto de a educação escolar ter afinal um papel reduzido ou insignificante na alteração dos fluxos de mobilidade é de considerável importância para a caracterização da mudança social nas nossas sociedades (Grácio, 1997: 62).

Em síntese, aquilo que temos em presença a partir destes discursos é a consciência clara por parte dos entrevistados de que a sua autoridade outrora exercida e reconhecida por quem estava dentro e fora da escola, deixou de ser uma realidade evidente por si só. Uma parte da explicação desta mudança pode passar por aquilo que Grácio convoca a partir de Raymond Boudon:

Os atores têm a percepção das oportunidades que se lhes oferecem e, em função destas e da relação entre os custos e os benefícios esperados da aposta, investem (apostam) ou não na sua promoção. À medida que as oportunidades se elevam cada qual revê as suas estimativas de custos/benefícios. Eleva-se deste modo igualmente o número de apostadores – mas a um ritmo mais elevado do que as oportunidades – e assim cresce inevitavelmente a proporção de insatisfeitos (Grácio, 1997: 64).

Aquilo que nos parece estar em causa nestes testemunhos é o seguinte: há entre os entrevistados uma assunção clara e prevalecente de que a antiga autoridade com raízes no medo e no autoritarismo já não se verifica, em parte fruto das mudanças sociais induzidas pela democracia e pelas relações mais igualitárias entre gerações; essa autoridade antiga cedeu lugar a um vazio que foi ocupado pelo não reconhecimento e pelo desrespeito pelos professores e pela escola, tanto por parte dos alunos como por parte das famílias; são raros os que perspetivam a perda de autoridade como uma

consequência da demissão dos professores e da sua dificuldade em afirmar o seu papel e a importância do seu trabalho, de forma positiva e firme junto dos alunos.

O descontentamento com a instituição escolar faz parte de uma constelação mais ampla de descontentamento dos cidadãos com as instituições democráticas em geral. Anthony Giddens (1997) identifica bem essa atitude:

O descontentamento face às instituições democrático-liberais aumenta ao mesmo tempo, e pelas mesmas razões, que essas instituições se vão generalizando. As pessoas ficam desiludidas com a “política” porque algumas áreas-chave da vida social – algumas dessas áreas capazes de dominar reflexivamente e outras que representam fontes de ameaça – deixam de ter correspondência com domínios acessíveis de autoridade política. E nem o poder do consumidor, como pensam os neoliberais, substitui essa ausência de autoridade (Giddens, 1997: 101).

A diluição da autoridade que constitui uma característica essencial das sociedades democráticas, visto que se presume que os cidadãos estarão mais aptos para a participação e para a vivência da autonomia, não dispensa balizas e, do nosso ponto de vista, essas balizas são mais eficazes quando são o resultado da partilha de responsabilidades e da assunção de uma autoridade partilhada saída da negociação necessária ao estabelecimento de contratos de ação entre cidadãos que desempenham papéis diferentes e que têm estatutos distintos mas não inconciliáveis.

Conclusões

Chegados aqui, a que conclusões nos levou este trabalho? Não estaremos, certamente, em face de conclusões definitivas, visto que muitas questões permanecem em aberto, mas é possível enunciar algumas linhas conclusivas que nos remetem para questões de dois tipos: a discussão teórica em torno destas problemáticas e os resultados obtidos no decurso do estudo nas duas escolas escolhidas.

Por um lado, do ponto de vista teórico, a revisão de literatura permite-nos considerar que a escola pública na sociedade democrática tem vindo a cumprir as suas funções de aprendizagem da cidadania sobretudo no plano curricular. No entanto, parece-nos que esse desígnio tem permanecido como um objetivo inacabado. Talvez porque a própria democracia enquanto sistema político e regime governativo não obedeça a um estabelecimento definitivo, mas antes se pautar por oscilações próprias do debate democrático e do questionamento constante da realidade.

No entanto, tal questionamento só pode fazer-se mediante a ação reflexiva dos cidadãos e é aí, justamente, que a escola pode desempenhar um importante papel: o de formar cidadãos capazes de pensamento crítico e de intervenção consciente e continuada.

Ser-se cidadão em democracia pressupõe a existência de qualidades sociais, intelectuais e de intervenção que não são “inatas” – não se nasce cidadão democrata por se

nascer/viver em democracia – mas que, pelo contrário, precisam de ser aprendidas e vividas nas experiências quotidianas, dentro e/ou fora das instituições tradicionais.

À escola caberia, então, a tarefa de promover essas aprendizagens e de desenvolver condições para o exercício da cidadania desde muito cedo.

Nas duas escolas estudadas verificámos que as preocupações com esta dimensão da educação estavam patentes no respetivo Projeto Educativo de Escola. O Projeto Educativo de Escola é um documento fundamental de orientação das opções pedagógicas, de gestão, mas também políticas das instituições. E, nestes dois casos, a presença da necessidade de contemplar a formação de alunos-cidadãos é clara.

Não somos partidários de uma das linhas de opinião que por vezes aparece na discussão sobre o lugar da aprendizagem da cidadania, que sublinha ser esta tanto mais importante quanto mais os meios e as escolas forem desfavorecidos (assim como se a cidadania se reduzisse a um conjunto de regras de civilidade para os pobres). Recordamos, no entanto, que tratando-se de duas escolas situadas em meios difíceis do ponto de vista social e económico, com populações escolares a precisarem de ser “conquistadas” para a escola, o trabalho/papel dos diretores de turma revela-se de importância crucial para o êxito das atividades a desenvolver. Daí a seleção das escolas.

Podemos concluir que, apesar de estarmos perante concepções de cidadania que reenviam para perspetivas diversas, há uma unanimidade em torno da ideia de que trabalhar para a cidadania significa construir um caminho balizado no sentido da autonomia.

Estamos também perante um grupo de profissionais que tem consciência da sua profissão enquanto profissão de mediação social e do seu papel enquanto educadores.

Deste modo, valoriza uma dimensão da profissão que obedece mais a uma lógica relacional do que a uma lógica institucional-administrativa.

Mas o facto de a escola pública ser o palco em que se desenrola a sua atividade profissional é também reconhecido e valorizado por estes diretores de turma. A escola pública, por ser para todos, é o lugar das aprendizagens que constituem (para além de outros) um instrumento de construção, defesa e manutenção da democracia. A formação obtida na escola é indispensável à compreensão do lugar dos alunos na sociedade enquanto cidadãos.

Esta convicção avoluma-se à medida que os desafios colocados pela massificação, pelo insucesso escolar, pelo abandono escolar precoce exigem, da parte de quem está no terreno, mas também da parte de quem planeia e executa as políticas educativas, uma maior flexibilidade e persistência no sentido de garantir que a escola pública seja efetivamente um lugar de aprendizagem e de inclusão.

Em ambas as escolas, a consciência sobre o importante papel que a escola pública desempenha em democracia é muito nítida, mesmo sabendo-se também que a escola tem hoje um papel multifacetado que lhe exige uma plasticidade que não lhe era pedida em contextos anteriores à emergência da sociedade democrática. E há aqui uma associação que devemos assinalar: a democracia não é só um regime político é um valor em si, que requer, para ser garantido, a participação individual. A escola pública, enquanto sustentáculo do regime democrático, só poderá cumprir a sua função neste campo se incluir a promoção daquela participação.

Talvez a socialização política dos diretores de turma, quer no interior das respetivas famílias de origem, quer mais tarde enquanto estudantes, tenha ajudado aquela tomada

de consciência. No entanto, estejamos perante um grupo que embora se tenha envolvido em ações de protesto enquanto estudantes e que defenda o regime democrático, confia, no entanto, pouco nos partidos e nos políticos, o que reforça uma das ideias sobre a democracia em que é expressa a adesão ao regime mas sob reserva, reserva essa que é dirigida aos seus executantes.

O exercício da profissão faz apelo a um uso da autoridade alicerçado no reconhecimento das competências pessoais e profissionais por parte de alunos e encarregados da educação. Mas eles também sabem que há uma distinção entre autoridade e autoritarismo e que a antiga autoridade com raízes no medo e na imposição unilateral já não tem condições para acontecer. Tal alteração é, em parte, fruto das mudanças sociais induzidas pela democracia e pelas relações mais igualitárias entre gerações. No entanto, essa autoridade antiga cedeu lugar a um vazio que foi ocupado pelo não reconhecimento e pelo que é vivido como desrespeito pelos professores e pela escola, tanto por parte dos alunos como por parte das famílias. São raros os que perspetivam a perda de autoridade como uma consequência da demissão dos professores e da sua dificuldade em afirmar o seu papel e a importância do seu trabalho, de forma positiva e firme junto dos alunos.

Podemos então dizer que existe uma associação entre os pressupostos contidos nos projetos educativos de escola e as opiniões e os propósitos dos diretores de turma entrevistados.

Mas como é que estes desígnios podem ser atingidos por estes profissionais? Uma das chaves passa, sem dúvida, pela questão da autoridade. Os dados obtidos permitem-nos concluir que embora apologistas e conscientes da necessidade de autoridade, estes diretores de turma revelam algum desapontamento relativamente àquilo a que chamámos a autoridade perdida dos professores.

Eles sabem-na necessária, indispensável à boa gestão das relações sociais, neste caso a relação pedagógica, mas também sabem das dificuldades crescentes em exercê-la. É clara a ideia de que não existe autoridade sem regras e que a responsabilidade pela construção e respeito dessas regras deve ser baseada no respeito pelas hierarquias, pela construção solidária entre alunos e professores, e pela introdução de um ingrediente que alguns consideram essencial: uma dose razoável de afetividade.

Mas, se consideram a autoridade tão necessária, se o seu papel, enquanto profissionais da educação, é fundamental na sua garantia, se são unânimes ao considerarem que os professores a perderam, como explicam a sua perda?

As explicações avançadas passam muito por contingências exteriores ao desempenho dos professores. Da atuação direta dos professores, enquanto fator explicativo para a perda de autoridade, resulta muito pouco. O que não deixa de ser pouco consistente para quem considera o seu papel fundamental. Os mesmos que afirmam que a escola pública, a mesma em que eles são agentes, é o contexto privilegiado para formar cidadãos ativos, conscientes e responsáveis e que se constitui simultaneamente como pilar primordial da construção da sociedade democrática em que a autoridade também pode ser co-construída, são aqueles que “se põem de fora” quando se trata de encontrar explicações para a perda de autoridade. Ora, se os professores não se pensam, e ao seu papel, de forma crítica, dificilmente estarão aptos a promover a mudança que dizem ser necessária. De algum modo, esta referência diminuta pode ser lida como defesa dos professores mas também como défice de autorreflexão.

Concluimos que tanto numa escola como noutra, embora com algumas diferenças, a ideia subjacente (ou mesmo explícita por vezes) é, afinal, a de que o trabalho desenvolvido na escola deixou de ser valorizado e respeitado, o que nos leva a pensar

que o que está em causa também é a (des) valorização do conhecimento, das aprendizagens realizadas na escola e no seu valor fora da escola. A desvalorização dos diplomas escolares longamente discutida desde os anos 70-80, e que constitui uma das causas identificadas para explicar a crise da instituição escolar, parece-nos colher aqui algum crédito.

Dito de outro modo, a instituição e os seus agentes perderam autoridade porque o seu *argumento de autoridade* mais forte deixou de ter valor. A escolarização dos mais novos parece ter deixado de ter sentido porque a promessa teria ficado por cumprir: mobilidade social ascendente, obtenção de melhores empregos do que as gerações precedentes e realização pessoal, do ponto de vista intelectual, através do acesso ao conhecimento.

Estes resultados fazem-nos repensar a questão da autonomia institucional da escola e levam-nos a concluir que, ainda que tenha regras próprias, a sua “missão” não é possível sem uma relação estreita com outras instituições e grupos presentes na sociedade em que se insere. Como se estes professores sentissem uma qualquer impotência perante uma sociedade para a qual trabalham e de cuja construção querem fazer parte mas que não lhes reconhece o devido valor, estatuto e autoridade.

Parte da compreensão desta questão podemos encontrá-la nas palavras de Seth Abrutyn (2009). Decorrendo a autonomia institucional do grau de diferenciação e especialização de funções das instituições e dos atores, podemos estar em presença de uma perda de reconhecimento da indispensabilidade do trabalho dos professores a vários níveis:

If a group can successfully monopolize its knowledge and practices, become indispensable to other groups, and obtain alternative resource bases it can potentially carve out autonomous institutional space (Abrutyn, 2009: 461).

Mas se a autonomia institucional é característica de sociedades diferenciadas (Abrutyn, 2009), o funcionamento dessas mesmas instituições não dispensa um quadro geral em que se desenrolam as suas atividades. Quadro esse que é dado pelo regime político e pelas regras jurídicas em vigor. Deste modo, consideramos que sendo o regime democrático aquele que permite a coexistência equilibrada da diversidade e o que mais apelo faz ao exercício da autonomia – quer individual, quer coletiva – o projeto de cada instituição é o cenário privilegiado em que se inscreve o exercício da autonomia.

Ainda recorrendo a Abrutyn,

Thus, institutions are the paramount structures facilitating and constraining action, goal setting, and decision making. Two key elements allow institutions to constrain and facilitate action and attitudes: the positions they have access to and the resources that guide their behavior. Both positions and resources have a three-fold function: (1) they provide the blueprints for action, interaction, goal-setting, and decision making; (2) they provide the material for constructing a system of authority that affords some actors more freedom in their actions than others—which accounts for both innovation and rigidification; and (3) they are mechanisms of social control (Abrutyn, 2009: 452).

No caso concreto da educação, o Projeto Educativo de Escola é o instrumento privilegiado que permite a inscrição das ações dos atores envolvidos no ato pedagógico dentro da sala de aula, mas também o ato mais alargado que é o da própria instituição de

modo a permitir a construção de uma identidade própria e de uma distinção face às outras instituições.

Autonomia e autoridade. Dois termos que remetem para processos necessariamente inter-relacionados e associados ao exercício da liberdade e responsabilidade individuais, como condição e resultado destes.

Em suma, a existência de uma escola pública capaz de defender e manter os princípios democráticos requer um certo grau de autonomia da instituição, bem como a atribuição aos seus atores da autoridade necessária para fazer valer esses princípios. Requer, ainda, a adesão a princípios, valores e práticas democráticas, adesão que induzirá um sentimento de pertença institucional por parte dos atores.

Estas afirmações não se fazem sem arrastarem consigo algumas interrogações correlatas:

- a) poderá a escola pública levar por diante uma ação despolitizada visto que se lhe exige abertura face a todas as ideologias?
- b) deverá a escola pública em democracia abdicar de influências ideológicas para não ser acusada de incorrer no doutrinação político?

Não temos respostas acabadas e definitivas, mas julgamos poder ensaiar algumas pistas de reflexão que servem para, pelo menos, organizar o nosso pensamento. A escola pública, enquanto instituição fundamental na manutenção de qualquer sistema político, é, por definição, num regime democrático, uma instituição comprometida com esse mesmo regime. As funções da escola pública, em democracia, incluem a socialização

das gerações mais jovens na cultura política democrática. Para que essa função seja concretizada é preciso que os professores não se demitam do seu papel enquanto agentes da democracia e que estejam conscientes da sua condição de especialistas, cujo trabalho dá sentido à existência da instituição educativa.

Referências bibliográficas

A

- Abrantes, Pedro (2003), *Os Sentidos da Escola. Identidades Juvenis e Dinâmicas de Escolaridade*, Oeiras, Celta.
- Abrantes, Pedro, Rosário Mauriti e Cristina Roldão (coord.) (2011), *Efeitos TEIP. Avaliação de Impactos Escolares e Sociais em Sete Territórios Educativos de Intervenção Prioritária. Síntese dos Resultados*, Lisboa, CIES/ISCTE-IUL.
- Abrutyn, Seth (2009), “Toward a general theory of institutional autonomy”, *Sociological Theory*, 27 (4), pp. 450-465.
- Annett, Joan, e Randall Collins (1975), “A short history of deference and demeanor”, in Randall Collins (1975), *Conflict Sociology*, Nova Iorque, Academic Press.
- Arendt, Hanna (1961), “A crise na educação”, *Revista de Educação*, 5 (2), Lisboa, DE/FCUL, 1996, pp. 124-134.
- Aries, Philippe (1986), “Para uma história da adolescência”, *Alter/Ego*, 1, pp. 5-16.
- Aries, Philippe (1988), *A Criança e a Vida Familiar no Antigo Regime*, Lisboa, Relógio d'Água.

B

- Barbieri, Helena (2003), “Os TEIP, o projecto educativo e a emergência de ‘perfis de território’”, *Educação, Sociedade e Culturas*, 20, pp. 43-75.
- Barroso, João (org.) (2003), *A Escola Pública. Regulação, Desregulação, Privatização*, Porto, ASA.
- Bauman, Zigmunt (2007), *A Vida Fragmentada. Ensaios Sobre a Moral Pós-Moderna*, Lisboa, Relógio D'Água (ed. original de 1995).
- Bell, Judith (1997), *Como Realizar Um Projecto de Investigação*, Lisboa, Gradiva.
- Bettencourt, Ana Maria (coord.) (2005), *Cidadania, Autoridade e Integração. Análise de Discursos e de Práticas em Sede Escolar*, Lisboa, ESE/IED/FCG, relatório policopiado.

Blondiaux, Loïc (2008), *Le Nouvel Esprit de la Démocratie*, Paris, Seuil/République des Idées.

Boudon, Raymond (2006), *Renouveler la Démocratie. Éloge du Sens Commum*, Paris, Odile Jacob.

Bourdieu, Pierre (1966), “L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture”, *Revue Française de Sociologie*, 7 (3), pp. 325-347.

Bourdieu, Pierre (1971), “Reprodução cultural e reprodução social”, in Sérgio Grácio *et alli* (orgs.), *Sociologia da Educação I*, Lisboa, Livros Horizonte, 1982, pp. 327-368.

Bourdieu, Pierre, e Jean-Claude Passeron (1971), *La Reproduction*, Paris, Minuit.

Bourdieu, Pierre, e Jean-Claude Passeron (1985), *Les Héritiers. Les Étudiants et la Culture*, Paris, Minuit.

Burns, Tom, e Helena Flam (2000), *Sistemas de Regras Sociais. Teorias e Aplicações*, Oeiras, Celta.

C

Cabral, Manuel Villaverde *et alli* (orgs.) (2000), *Trabalho e Cidadania. Atitudes Sociais dos Portugueses I*, Lisboa, Imprensa de Ciências Sociais/ICS.

Campanhoudt, Luc van (2003), *Introdução à Análise dos Fenómenos Sociais*, Lisboa, Gradiva.

Canário, Rui, Natália Alves e Clara Rolo (2001), *Escola e Exclusão Social*, Lisboa, Educa/IIIE.

Carvalho, Carolina, Florbela de Sousa e Joaquim Pintassilgo (orgs.) (2005), *A Educação Para a Cidadania como Dimensão Transversal do Currículo Nacional*, CIE/FC-UL, Porto, Porto Editora.

Carvalho, Rómulo de (1986), *História do Ensino em Portugal*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

Coleman, James S., e Torsten Husén (1990), *Tornar-se Adulto numa Sociedade em Mutação*, Porto, Afrontamento.

D

Delaunay, Michel (2005), “Démocratie, autorité et école”, *Cahiers Pédagogiques*, 433. Encontrado em 17-09-2008, em http://www.cahiers-pedagogiques.com/art_imprim.php3?id_article=1588.

Dewey, John (1990), *Démocratie et Education*, Paris, Armand Colin.

de Ketele, Jean-Marie, e Xavier Rogiers (1991), *Méthodologie du Recueil d'Informations*, Bruxelas, De Boeck.

Durkheim, Emile (1984), *Sociologia, Educação e Moral*, Porto, Rés.

Durkheim, Emile (2007), *Educação e Sociologia*, Lisboa, Edições 70.

F

Fonseca, António Manuel (2001), *Educar Para a Cidadania. Motivações, Princípios e Metodologias*, Porto, Porto Editora.

Formosinho, João (1987), “Currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único”, in AA.VV., *O Insucesso Escolar em Questão*, Braga, Universidade do Minho, pp. 41-50.

Formosinho, João (1992), “O dilema organizacional da escola de massas”, *Revista Portuguesa da Educação*, 5 (3), pp. 23-24.

G

Galland, Olivier (1991), *Sociologie de la Jeunesse*, Paris, Armand Colin.

Gaspar, Teresa, (2004), *Políticas curriculares e democratização do ensino em Portugal*, Lisboa, Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica

Giddens, Anthony (1997), *Para Além da Esquerda e da Direita*, Oeiras, Celta.

Grácio, Rui (1995), *Obra completa I – Da educação*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, p. 544

Grácio, Sérgio (1997), “A mobilidade social revisitada”, *Sociologia, Problemas e Práticas*, 24, pp. 45-69.

I

ICS (2004), *Atitudes Sociais dos Portugueses, International Social Survey Programme (ISSP). Módulo sobre Cidadania*, Lisboa, ICS.

Innerarity, Daniel (2010), *O Novo Espaço Público*, Lisboa, Teorema.

K

Kojève, Alexandre (2004), *La Notion de l'Autorité*, Paris, Gallimard (1.^a ed. 1942).

L

- Lahire, Bernard (2011), *L'Homme Pluriel. Les Ressorts de l'Action*, Paris, Librairie Arthème Fayard /Pluriel.
- Leleux, Claudine (2006), *Educar para a Cidadania*, Vila Nova de Gaia, Gailivro.
- Lipovetsky, Gilles (2007), *A Felicidade Paradoxal*, Lisboa, Edições 70.
- Lourenço, Eduardo (2004), “A educação como crise e a crise da educação”, *Finisterra*, 49/50, Lisboa, pp. 7-11.

M

- Magalhães, António M. (2007), “Entre a individualização e a individuação: a reconfiguração da educação na sociedade e economia do conhecimento”, in Maria de Fátima Chorão Sanches *et alli* (orgs.), *Cidadania e Liderança Escolar* (2007), Porto, Porto Editora, pp.13-37.
- Magalhães, Pedro (redactor) (2009), *A Qualidade da Democracia em Portugal. A Perspectiva dos Cidadãos*, Lisboa, SEDES/FLAD/Intercampus.
- Marshall, T.H. (1950), “Citizenship and social class”, in Jeff Manza e Michael Sauder (orgs.) (2009), *Inequality and Society*, Nova Iorque, W.W. Norton and Co., pp.148-154.
- Meirieu, Philippe (1991), *Le Choix d'Éduquer*, Paris, ESF éditeur.
- Meirieu, Philippe (2005), “Quelle autorité pour quelle éducation? ”, comunicação apresentada nos *Rencontres Internationales de Genève*, em Setembro de 2005 e editada a partir de www.philippemeirieu.fr.
- Meirieu, Philippe (2008), “*Le Maître, Serviteur Public*”. *Sur Quoi Fonder l'Autorité des Enseignants dans nos Sociétés Démocratiques?*, conferência na *École d'Été de Rosa Sensat*, Universidade de Barcelone, julho 2008. Encontrado em http://www.meirieu.com/ARTICLES/maitre_serviteur_public.htm, em 27 de Abril de 2012.
- Menezes, Isabel (2005), “Evolução da cidadania em Portugal”, in *Livro de Actas do 3.º Encontro de Investigação e Formação. Educação para a Cidadania e Culturas de Formação*, realizado pelo CIED entre 24 e 26 de Novembro de 2005, Lisboa, IPL/ESSE-CIED. Encontrado em http://www.eselx.ipl.pt/cied/publica_out%20-%20actas_3_CIED.htm, em 11 de julho de 2012.
- Menezes, Isabel, *et alli* (2005), *Conhecimentos, Concepções e Práticas de Cidadania dos Jovens Portugueses. Um Estudo Internacional*, Lisboa, ME/Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Merle, Pierre (2005), *L'Élève Humilié. L'École, Un Espace de Non-Droit?*, Paris, PUF.

Ministério da Educação (1987), “Reorganização dos planos curriculares dos ensinos básico e secundário”, in *Comissão de Reforma do Sistema Educativo, Documentos Preparatórios, vol. I*, Lisboa, GEP.

Ministério da Educação (2001), *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*, Lisboa, DEB.

Montandon, Cléopâtre, e Philippe Perrenoud (1987), *Entre Parents et Enseignants. Un Dialogue Impossible?*, Berne, Peter Lang.

N

Nóvoa, António (org.) (1991), *Profissão Professor*, Porto, Porto Editora.

Nóvoa, António (org.) (1995), *Profissão Professor*, Porto, Porto Editora.

Nóvoa, António (2009), *Professores. Imagens do Futuro Presente*, Lisboa, Educa.

P

Parkin, Frank (1982-1996), *Max Weber*, Oeiras, Celta.

Perrenoud, Philippe (2002), *A Escola e a Aprendizagem da Democracia*, Porto, ASA.

Pinto, António Costa, Pedro Magalhães, Luís de Sousa e Ekaterina Gorbunova (2012), *A Qualidade da Democracia em Portugal. A Perspectiva dos Cidadãos*, Relatório I, Lisboa, ICS-UL.

Pires, Rui Pena (2000), “Apresentação”, in Tom R. Burns e Helena Flam (2000), *Sistemas de Regras Sociais*, Oeiras, Celta.

R

Ramos, Rui (2004), “Para uma história política da cidadania em Portugal”, Lisboa, *Análise Social*, 39 (172), pp. 547-569.

Resende, José Manuel, e Pedro Caetano, (2007), *A Escola à Prova das Promessas da Cidadania*, in <http://jeunesetsocietés.cereq.fr/RJS3/textes/PDF/E2>, Resende.pdf.1-19.

Rodrigues, Maria de Lurdes (2010), *A Escola Pública Pode Fazer a Diferença*, Coimbra, Almedina.

Rousseau, Dominique (2010), “Qu’appelle-t-on institutions démocratiques?”, in Jean-Vincent Holeindre e Benoît Richard (coords.) (2010), *La Démocratie. Histoire, Théories, Pratiques*, Auxerre, Sciences Humaines, pp.57-64.

S

Sanches, Maria de Fátima Chorão, *et alli* (orgs.) (2007), *Cidadania e Liderança Escolar*, Porto, Porto Editora.

Santos, Boaventura de Sousa (1994), *Pela Mão de Alice. O Social e o Político na Pós-Modernidade*, Porto, Afrontamento.

Santos, Boaventura Sousa (1998), *Reinventar a Democracia*, Lisboa, Gradiva.

Sarmento, Manuel Jacinto (2013), “Na escola de antigamente aprendia-se mais...?”, in José Soeiro, Miguel Cardina e Nuno Serra (2013), *Não Acredite em Tudo o que Pensa. Mitos do Senso Comum na Era da Austeridade*, Lisboa, Tinta-da-China, pp.189-201.

Schnapper, Dominique (2000), *Qu’Est-ce que la Citoyenneté?*, Paris, Gallimard.

Sebastião, João (2009), *Democratização do Ensino, Desigualdades Sociais e Trajectórias Escolares*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian / Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

Silva, Cristina Gomes da (1992), «*Dantes Era Tudo à Base de Matéria...*» – *Uma Experiência Pedagógica Vista pelos Alunos*, Setúbal, Escola Superior de Educação (relatório policopiado).

Silva, Cristina Gomes da (1999), *Escolhas Escolares, Heranças Sociais*, Oeiras, Celta.

Singly, François de (2006), *Uns com os Outros. Quando o Individualismo Cria Laços*, Lisboa, Instituto Piaget.

Stake, Robert E. (2007), *A Arte da Investigação com Estudos de Caso*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

U

UNESCO (1996), *Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI* (coord. Jacques Delors), Porto, ASA.

V

Vala, J., A.Torres, A. Ramos e S. Lavado (2010), *Inquérito Social Europeu. Resultados Globais Comparativos*, Lisboa, Instituto de Ciências Sociais.

Valentim, J.P. (1997), *Escola, Igualdade e Diferença*, Porto, Campo de Letras [citado por Benedita Portugal Melo (2002) “De que se fala quando se fala na «escola para todos? Uma análise da programação da RTP 1974 a 1999”, in Maria Manuel Vieira *et alli* (2002), *Democratização Escolar, Intenções e Apropriações*, Lisboa, CIE/FC-UL, pp.11-63].

van Zanten, Agnès (2001), *L'École de la Périphérie*, Paris, PUF.

Viegas, José Manuel Leite, e Eduardo Costa Dias (orgs.) (2000), *Cidadania, Integração, Globalização*, Oeiras, Celta Editora.

Vincent, Guy (2004), *Recherches sur la Socialisation Démocratique*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon.

Vulbeau, Alain, e Jacques Pain (2003), *L'Invention de l'Autorité*, Vigneux, Matrice.

W

Wagner, Peter (1996), *Liberté et Discipline*, Paris, Métailié.

Weber, Max (1971), *Économie et Société*, Paris, Librairie Plon.

Weil, Eric (1967) “A educação enquanto problema do nosso tempo”, in Olga Pombo (org.) (2000), *Quatro Textos Excêntricos. Filosofia da Educação*, Lisboa, Relógio D'Água.

Legislação

Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro.

Portaria n.º 921/92, de 23 de Setembro.

Decreto Regulamentar n.º 10/99, de 21 de Julho.

Lei n.º 30/2002, de 20 de Dezembro. Aprova o Estatuto do Aluno do Ensino não Superior.

Outros documentos

EME (2009), Projecto Educativo de Escola – 2009/2013.

EMD (2009), Projecto Educativo de Escola – 2009/2013.

ME-IGE (2011), Relatório de Avaliação Externa da EMD, Lisboa, documento em PDF.

Anexo

Guião da entrevista realizada aos Diretores de turma e às Diretoras das duas escolas estudadas

Guião de entrevista

Diretores de turma do 3º ciclo – 7º e 9º anos

A – Caracterização

1. Idade:

- | | | |
|------|-----------|--------------------------|
| 1.1- | 25 a 35 | <input type="checkbox"/> |
| 1.2- | 36 a 45 | <input type="checkbox"/> |
| 1.3- | 46 a 55 | <input type="checkbox"/> |
| 1.4- | 55 e mais | <input type="checkbox"/> |

2. Sexo:

- | | | |
|------|-----------|--------------------------|
| 2.1- | Feminino | <input type="checkbox"/> |
| 2.2- | Masculino | <input type="checkbox"/> |

3. Anos de carreira:

- | | | |
|------|------------|--------------------------|
| 3.1- | Menos de 5 | <input type="checkbox"/> |
| 3.2- | De 5 a 10 | <input type="checkbox"/> |
| 3.3- | De 10 a 20 | <input type="checkbox"/> |
| 3.4- | Mais de 20 | <input type="checkbox"/> |

4. Formação académica:

Grau	Área	Instituição de obtenção do diploma
4.1 Licenciatura		
4.2 Mestrado		
4.3 Doutoramento		
4.4 Outra		

5. Outra formação: Indique aquilo que fez fora do âmbito das exigências profissionais e que considera ter-lhe trazido contributos importantes para o desempenho das suas funções docentes (p.ex: curso de teatro, fotografia, dança, etc...)

Tipo	Área	Duração

6. Disciplinas/ano que leciona:

Disciplina	Ano curricular

7. Cargos desempenhados ao longo da carreira

		Número de anos nessa função
Diretor de turma		
Coordenador de departamento		
Coordenador de disciplina		
Membro de um órgão de gestão	Cargo/função dentro do órgão	
- conselho diretivo		
- conselho executivo		
- conselho pedagógico		
- conselho de turma		

B – Relação com a profissão

1. Quais foram as 3 principais razões que o/a levaram a escolher esta profissão? (Questão aberta)
2. E quais as 3 principais razões para permanecer? (Questão aberta)

C – Representações/discursos sobre a cidadania

1. O que é ser *um bom cidadão*?

Votar sempre nas eleições	
Nunca tentar fugir aos impostos	
Obedecer sempre às leis e aos regulamentos	
Manter-se vigilante em relação à atividade do Governo	
Participar nas organizações sociais ou políticas	
Tentar compreender a maneira de pensar de pessoas com opiniões diferentes das suas	
Escolher produtos bons para a sociedade e para a natureza, mesmo que sejam caros	
Ajudar as pessoas que, em Portugal, vivem pior do que o(a) senhor(a)	
Ajudar as pessoas que, no resto do mundo, vivem pior do que o(a) senhor(a).	
Estar disposto a prestar serviço militar quando for preciso	
Estar bem informado	
Ler assuntos de política nos jornais	
Ver os noticiários da televisão	
Ouvir os noticiários da rádio	
Utilizar a internet para saber notícias e informação política	

2. Ação política e social

a) De que modo considera poder envolver-se em ações políticas e sociais?

Assinar uma petição ou fazer um abaixo-assinado	
Comprar ou não comprar de propósito determinados produtos, por razões políticas, éticas ou ambientais	
Participar numa manifestação	
Participar num comício ou numa reunião política	
Contactar, ou tentar contactar, um político ou um alto funcionário do Estado	
Dar dinheiro ou participar em peditórios para uma causa pública.	
Contactar ou aparecer na Comunicação Social para exprimir as suas opiniões	
Participar num fórum ou grupo de discussão através da Internet	
Greve	
Contributos financeiros para associações humanitárias. Por exemplo: AMI, Amnistia Internacional, Banco Alimentar, Médicos do Mundo, etc.	

b) Já alguma vez pertenceu a algum grupo de ação ou associação? Se sim, de que tipo?

Partido político	
Sindicato, grémio ou associação profissional	
Igreja ou outra organização religiosa	
Grupo desportivo, cultural ou recreativo	
Outra associação voluntária	

c) Considera a democracia um regime bom ou considera que é indiferente que o regime seja democrático ou não? (Questão aberta)

d) Como se posiciona relativamente aos direitos dos indivíduos em democracia?

Todos os cidadãos terem um nível de vida digno	
As autoridades respeitarem e protegerem os direitos das minorias	
As autoridades tratarem todas as pessoas da mesma maneira, independentemente da sua posição social	
Os políticos escutarem os cidadãos antes de tomarem decisões	
As pessoas terem mais oportunidades de participar nas decisões de interesse público	
Os cidadãos poderem participar em ações de desobediência civil quando estão contra as ações do governo	
Todos os indivíduos devem ter direito, assegurado pelo Estado, à saúde, educação, segurança social (posicionamento sobre o Estado Social)	

e) Numa escala em que 1 representa a posição mais à esquerda e 10 a posição mais à direita, como se situaria quanto às suas posições políticas?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

f) Confiança nas instituições

Na sua opinião, qual das seguintes instituições/entidades, defende melhor os seus interesses?

Políticos / Governo	
Partidos	
Juízes	
Sindicatos e associações profissionais	
Igrejas ou cultos religiosos	
Outras associações	

D – Concepções/representações sobre cidadania, autoridade, democracia e o papel da escola na sociedade democrática (entre outros aspetos, queremos saber como se refletem nos seus contextos quotidianos de atuação profissional – a escola e a sala de aula – essas mesmas concepções.)

1. Que papel/importância atribui à escola pública na sociedade democrática? (Questão aberta)
2. O que significa, para si, **ser professor hoje**? (ensinar a matéria, ser amigo dos alunos, formador para a vida em geral – cidadania, política, ecologia, educabilidade, tolerância) (Questão aberta)
3. Muitas vezes autoridade surge associada a repressão, autoritarismo, exercício arbitrário do poder, etc.
 - a) O que significa para si o termo **autoridade**? (Questão aberta)
4. Nos últimos anos da democracia em Portugal (embora seja uma realidade constatada noutros países democráticos) é voz corrente dizer-se que *'os professores perderam autoridade'*
 - a) Como se posiciona relativamente àquela afirmação? Que significado tem para si? (Questão aberta)
5. Do seu ponto de vista, quais são os principais fatores/contextos/agentes de promoção de atitudes e comportamentos cidadãos? (Questão aberta)
 - a) Quer dar-me um exemplo que ilustre o que acabou de dizer? Tanto pode recorrer a situações recentes/atuais como reportar-se a experiências que tenha vivido mais distantes no tempo. (Questão aberta)
6. No seu quotidiano profissional qual pensa ser o seu contributo para fazer dos seus alunos bons cidadãos? (Questão aberta)
7. Para si, quais foram as grandes mudanças/marcos que afetaram negativa e/ou positivamente a escola em Portugal (não importa em que período, importa o que valoriza)

Mudanças/marcos positivos	Mudanças/marcos negativos

E - A socialização política

1. Quando tinha 14/15 anos, com que frequência é que se falava de política em sua casa? (Questão aberta)
2. Por essa época, qual das seguintes frases corresponde melhor aos conselhos que os seus pais lhe davam em relação à política?

Aconselhavam-no a defender sempre as suas ideias	
Aconselhavam-no a só dar a sua opinião quando concordava com as outras pessoas	
Aconselhavam-no a não se envolver em discussões políticas	
Aconselhavam-no a ter cuidado com o que dizia para não se arriscar a ser penalizado(a)	

3. Lembra-se do que se dizia sobre o 25 de abril e sobre o regime que antecedeu essa data? (qual era a posição da família sobre ambos os regimes políticos) (Questão aberta)
4. E na escola/universidade, com que frequência é que se falava de política? (Questão aberta)
5. Enquanto estudante participou em greves, manifestações ou outras formas de protesto estudantil? (Questão aberta)