

(EDITORAufmg)



família, escola e juventude

olhares cruzados Brasil-Portugal

Juarez Dayrell
Maria Alice Nogueira
José Manuel Resende
Maria Manuel Vieira

ORGANIZADORES



FAMÍLIA, ESCOLA E JUVENTUDE
Olhares cruzados Brasil-Portugal

FAMÍ
Olha

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
REITOR Clélio Campolina Diniz
VICE-REITORA Rocksane de Carvalho Norton

EDITORA UFMG
DIRETOR Wander Melo Miranda
VICE-DIRETOR Roberto Alexandre do Carmo Said

CONSELHO EDITORIAL
Wander Melo Miranda (PRESIDENTE)
Antônio Luiz Pinho Ribeiro
Flavio de Lemos Carsalade
Heloisa Maria Murgel Starling
Márcio Gomes Soares
Maria das Graças Santa Bárbara
Maria Helena Damasceno e Silva Megale
Roberto Alexandre do Carmo Said

© 2012, Os autores
© 2012, Editora UFMG

Este livro ou parte dele não pode ser reproduzido por qualquer meio sem autorização escrita do Editor.

-
- F198 Família, escola e juventude: olhares cruzados Brasil-Portugal /
Juarez Dayrell... [et al.], organizadores – Belo Horizonte : Editora
UFMG, 2012.
449 p.: il.
- Outros organizadores: Maria Alice Nogueira, José Manuel Resende,
Maria Manuel Vieira.
Inclui bibliografia.
ISBN: 978-85-7041-919-4
1. Sociologia. 2. Educação. 3. Família. I. Dayrell, Juarez. II. Nogueira,
Maria Alice. III. Resende, José Manuel. IV. Vieira, Maria Manuel.
- CDD: 306.85
CDU: 301.185.14
-

Elaborada pela DITTI – Setor de Tratamento da Informação
Biblioteca Universitária da UFMG

COORDENAÇÃO EDITORIAL | DANIVIA WOLFF
ASSISTÊNCIA EDITORIAL | ELIANE SOUSA E EUCLÍDIA MACEDO
COORDENAÇÃO DE TEXTOS | MARIA DO CARMO LEITE RIBEIRO
PREPARAÇÃO DE TEXTOS | MICHEL GANNAM
REVISÃO DE PROVAS | BEATRIZ TRINDADE, DAVID BEZERRA DE SOUZA,
NATHALIA CAMPOS E SIMONE FERREIRA
COORDENAÇÃO GRÁFICA | CÁSSIO RIBEIRO
PROJETO GRÁFICO | WARREN MARILAC
FORMATAÇÃO, CAPA E PRODUÇÃO GRÁFICA | DIÊGO OLIVEIRA

EDITORA UFMG
Av. Antônio Carlos, 6.627 Ala direita da Biblioteca Central Térreo
Campus Pampulha 31270-901 Belo Horizonte-MG Brasil
Tel. +55 31 3409-4650 Fax +55 31 3409-4768
www.editora.ufmg.br editora@ufmg.br

APRESENTAÇÃO
Os organizadores

A FAMÍLIA

A LEGITIMIDADE

DO POLITEÍSMO
TRABALHO E
João Teixeira

EXPERIÊNCIA
E DISPOSIÇÃO
Maria da Graça

AS MUTAÇÕES
ENTRE A LEGITIMIDADE
CULTURAL EM
Zaia Brandão

A RELIGIÃO

ANÁLISE SOCIOLOGICA
UM ROTEIRO SÓCIO-CULTURAL
Pedro Silva

UM TEMA RECENTE
AS CLASSES MÍDIAS
Maria Alice

JOSÉ MANUEL RESENDE
PEDRO JORGE CAETANO

SOCIALIZAÇÃO POLÍTICA NA ESCOLA SECUNDÁRIA PORTUGUESA

AS COMPOSIÇÕES ENTRE O PROJETO ESTATAL
IMAGINADO DE CIDADANIA E AS GRAMÁTICAS
POLÍTICAS DISPONÍVEIS

AS RELAÇÕES TENSAS ENTRE A ESCOLA E A ATIVIDADE POLÍTICA

A escola e a atividade política nunca deixam de manter uma relação de forte proximidade, não obstante a existência de mediações que transformam tal ligação numa relação complexa e tensa. Na verdade, a instrução pública é sempre pensada na modernidade educativa como um espaço de socialização política. Na época das luzes francesas, Condorcet defende que a escolarização pública é o próprio fundamento do regime republicano. O saber transmitido pela escolarização contribui para a formação do cidadão porque a instrução atribui ao ser humano instrumentos lógicos que o tornam livre no ato de julgar.¹

Assim, a capacidade do exercício do ato de julgar é um dos instrumentos fundamentais para garantir o reconhecimento dos direitos e das responsabilidades cívicas. Nesse sentido, a socialização política escolar, por via da aprendizagem, desenvolve nos alunos – seres de grandeza pequena – autonomia do ato de julgar. Ora, o simples ato livre de julgar é um dos dispositivos fundamentais

requeridos ao “investimento de forma escolar”, desde a criação da “forma escolar moderna” no quadro do modelo republicano.²

Em Portugal as elites políticas não estão alheias a essa relação. Algumas temem que a generalização da instrução pública possa causar a desordem social, isto é, um estado de anomia em resultado do aumento das aspirações sociais. Outros segmentos da elite política, estrangeirada ou técnica, apostam no seu incremento, uma vez que a generalização da educação contribui para a coesão e integração sociais.

Desde o governo presidido pelo Marquês de Pombal que a conexão entre a escolarização pública e a socialização política não deixa de ser uma relação tensa e controversa. Nesse sentido, as manifestações de interesse do Estado na criação de uma instrução pública e da sua generalização a toda a população,³ são acompanhadas pela objetivação dessa relação. Na verdade, a questão da liberdade e da disciplina traduzidas nos atos de educar e de instruir reforça a promessa da escolarização, mas em simultâneo transportam o seu obstáculo,⁴ uma vez que as suas consequências são diferidas no tempo.

Por outras palavras, as elites governamentais olham para a escola como um espaço físico e como um tempo virtual com propriedades específicas, que em muito ultrapassam a única missão de transmissão de conhecimentos científicos e técnicos. Isso significa que as elites que governam não deixam de encarar o tempo da escolarização, mais curto ou mais prolongado, como momentos propícios para educar as novas gerações num tempo presente, mas sempre em deslocação a um futuro que se autorrealiza e idealiza no tempo que percola.

A maquinaria cultural da jurisdição que enquadra as decisões governamentais portuguesas quer nos governos monárquicos constitucionais, quer nos governos ditatoriais, quer nos governos democráticos (seja qual for a extensão da legitimidade democrática), objetiva com clareza a natureza dual do ato educativo por parte do professorado que tem o mandato estatal para o exercer nos limites do próprio quadro legal. Na verdade, o desempenho do professor, visando à educação ou à instrução, não consegue escapar à socialização política, cujo enquadramento varia ao longo do tempo

consoante as gramáticas políticas e normativas disponíveis, porque socialmente ajustadas.

Aliás, os quadros programáticos das disciplinas espelham também a referida natureza dual daquela relação. Não obstante os programas das disciplinas conterem no seu interior um conjunto de conhecimentos a transmitir de acordo com a amplitude da capacidade medida pela idade do aprendiz (a idade vai acentuando a maturidade intelectual, afetiva e emocional), os professores não deixam de estar atentos, quando da sua transmissão, a outras questões que não estão diretamente associadas àqueles conteúdos. As dimensões comportamentais dos aprendizes – atenção, concentração, adequação etc. –, mas também a componente moral ou ética incorporada nos conteúdos que transmitem durante as aulas são exemplos que mostram a ligação profunda entre educação, instrução e socialização política.

Assim, são objetivos desta investigação compreender e analisar o renovado interesse político sobre a educação cívica no contexto sócio-histórico da escola contemporânea, confrontada com uma pluralidade de normatividades, desafios e missões, fortemente ambivalentes e em tensão, e que suscitam, quer da parte dos professores, quer da parte dos alunos, a busca de ancoragens em dispositivos críticos assentes em justificações políticas públicas (baseadas em princípios gerais) plurais. Dessa forma, o espaço escolar, não obstante os seus atores não conferirem visibilidade às questões ligadas à cidadania (e aos efeitos da escolarização na construção da figura da/o cidadã/o), é concebida como “arena pública”. Entender a instituição escolar como espaço público cria as condições para analisar quer os julgamentos morais dos seus protagonistas, quer os sentidos de justiça escolar que aqueles juízos mobilizam, sobretudo quando os professores e os alunos são confrontados com a questão da “apatia” cívica e o desinteresse pela participação nas causas da *cit* política, ou quando os investigadores requerem a sua tomada de posição face às imagens que a escola tem junto dos representantes de outros coletivos, como as elites políticas, os pais ou os jornalistas.⁵

Apesar do relativo silenciamento de muitos dos problemas levantados por docentes e discentes, ou da apatia política endereçada

pelos adultos (na escola ou fora dela) aos adolescentes e jovens (dentro e fora do espaço escolar), objetivada nos níveis elevados de abstenção eleitoral, na menor mobilização na denúncia ou discussão pública de questões gerais ou de problemas com raízes em corpos específicos, mas que são apresentados como questões que interessam a todos; ou ainda no não envolvimento nas organizações não governamentais ou em outras associações que se constituem para debater problemas não convenientemente tratados pelo Estado; a instituição escolar não deixa de produzir dispositivos de “tecnologia social” ou dispositivos pedagógicos com vista a alertar os membros desses corpos para a urgência em atribuir importância às aprendizagens que visem à formação prática de cidadãos que se reconhecem como elementos ativos no espaço público (comunicacional ou outro). Para além de servirem como dispositivos que visam à redução da estranheza na escola, em resultado, por exemplo, da perda de autoridade em face do surgimento de outros referenciais que põem em questão os alicerces da denominada “cultura escolar” (trazidos por objetos e práticas correlativas, associados às “culturas juvenis”), esses dispositivos com formatos diferentes são apresentados a esses públicos como “guias de ação”, concebidos como plataformas que desenham pistas com vista a contribuir para o desenvolvimento da “educação para a cidadania”.

Servindo para reduzir os efeitos dos atuais desajustamentos escolares provocados quer por comportamentos inadequados, quer pelas dificuldades nas aquisições cognitivas, os formatos desses dispositivos fazem parte da história das “tecnologias sociais”, ou da história da produção dos manuais de pedagogia, que têm sido fabricados desde a gênese da “forma escolar moderna”. Tal como estes, os anteriores também não deixam de ser encarados como suportes que visam auxiliar esses públicos, particularmente docentes e pais, quando estes são confrontados com problemas ambivalentes que se atravessam na “normalidade” escolar.

Nesse sentido, tanto uns como os outros apresentam propósitos comuns: alinhavar um conjunto de ideias que favoreçam a construção da “ordem escolar”, alicerçada em convenções quer de ordem jurídica, quer de ordem pedagógica, quer ainda de ordem

cognitiva. Como instrumentos orientadores da ação dos protagonistas escolares, nesses dispositivos os seus axiomas pragmáticos objetivam juízos morais enformados em regimes de ação, sobretudo os regimes cujos critérios estão mais próximos das propriedades exigidas pelas “arenas públicas”, onde se confrontam “grandezas” e “medidas de equivalências” que visam justificar os sentidos plurais da justiça,⁶ neste caso de natureza escolar.

Assim, a escolarização moderna encarada desde o seu aparecimento como um marcador duplo de grandezas, ao combinar no seu interior a produção de instrumentos de medida destinados a aferir comportamentos ajustados e desajustados e de instrumentos de medida que visam avaliar as aquisições de conhecimento necessárias a determinar a passagem ou a reprovação no final do ano escolar, não só não consegue alhear-se da centralidade desses dispositivos plurais como as suas presenças são indispensáveis para lhe atribuir o mandato de ser a única instituição para onde *devem convergir obrigatoriamente* as coortes demográficas em idade escolar correspondentes ao ensino determinado oficialmente como obrigatório. É esse o entendimento dado pelos filósofos e pensadores qualificados à educação no sentido mais lato, nomeadamente quando estes ensaiam estabelecer as relações complexas entre a sociedade política e os benefícios ou malefícios trazidos pela socialização escolar. Nas obras de pedagogia, nos ensaios sobre a educação ou nos manuais escolares, os juízos dos seus autores acabam por convergir neste ponto não obstante as concepções plurais que desenvolvem para justificar ou criticar a importância da escola e da escolarização modernas.

APRESENTAÇÃO DAS DIFERENTES GRAMÁTICAS DE SOCIALIZAÇÃO POLÍTICA

Procuraremos demonstrar em seguida, a partir de ilustrações concretas, que os conceitos de autonomia e de cidadania participam da mesma gramática, isto é, da mesma constelação de conceitos associados aos mecanismos de funcionamento e de regulação da ordem social instituída ao longo do período histórico da modernidade. São conceitos formais objetivados em convenções que regulam

e dão coerência à organização organizativa às formas dessa ideia d

No entanto, e de cidadania da filosofia p diversas (da lazer) e por v adequado re de outras ta social (gram da autonom

A partir d apresentar q a quatro mo quatro difer

A nossa i nizados pel franceses C pelo filósofo lógica. A es fatores. Em de socializa junto dos jo pios justifica entrevistas i coerente po

Em seg sentativos i público co importância em Fourier e pluralista esses pens educação e e dos jove

e dão coerência a um determinado sistema de ideias sobre a organização política da sociedade, pois fornecem indicações relativas às formas de socialização mais ajustadas para a prossecução dessa ideia diretora.

No entanto, pelo fato de os sentidos dos conceitos de autonomia e de cidadania nem sempre serem comuns às diferentes tradições da filosofia política, o que nos remete para formas de socialização diversas (da família à escola, dos contextos de trabalho aos do lazer) e por vezes incompatíveis entre si, pensamos tornar-se mais adequado referir da existência de diversas gramáticas portadoras de outras tantas concepções de ordem societal e de indivíduo social (gramáticas que participam da gramática mais abrangente da autonomia e cidadania).

A partir dessas considerações, propomo-nos, neste pequeno texto, apresentar quatro gramáticas de socialização política correspondentes a quatro modelos educativos; gramáticas que também representam quatro diferentes formas de conceber a sociedade política.

A nossa investigação recaiu sobre os modelos educativos preconizados pelo filósofo inglês John Locke, o filósofo e o sociólogo franceses Charles Fourier e Émile Durkheim, respectivamente, e pelo filósofo americano John Dewey, enumerados por ordem cronológica. A escolha por eles deveu-se, sobretudo, a duas ordens de fatores. Em primeiro lugar, por estes representarem quatro modelos de socialização presentes na nossa investigação empírica efetuada junto dos jovens de quatro escolas secundárias portuguesas. Os princípios justificativos e os traços das normatividades que encontramos nas entrevistas realizadas comparecem e distribuem-se de modo muito coerente por esses modelos normativos fortemente sistematizados.

Em segundo lugar, por esses mesmos modelos serem representativos de diferentes tradições políticas circulantes no espaço público contemporâneo: a liberal, em Locke; o corporativismo (da importância normativa assumida pelas corporações de trabalhadores), em Fourier; a republicana, em Durkheim; e, finalmente, a democrática e pluralista, em Dewey. Essas tradições, expostas e defendidas por esses pensadores, fazem corpo com as suas considerações sobre a educação e, particularmente, com a educação política das crianças e dos jovens. Dentre essas tradições, algumas acabarão mesmo

por se corporizar políticas públicas, como acontece no programa de "Educar para a cidadania".⁷

Os modelos centram-se na necessidade de justificar a formação de laços sociais entre os indivíduos, com a premente e comum preocupação de combater o egoísmo e de incrementar o bem-estar social. São modelos de socialização política, porque estes propõem e sistematizam os regimes de ação mais ajustados à ordem política defendida. Esses regimes de ação enfatizam um dos dois polos da tradicional antinomia de conceber os modos de conhecimento: pela razão ou pela experiência;⁸ a razão enquanto instrumento de controlo das paixões, o egoísmo enquanto paixão devoradora do corpo social, por um lado; a experiência enquanto móbil significante de desejos e inclinações, sempre enriquecida quer pelas realizações satisfeitas quer pelos erros cometidos, por outro.

O que esses modelos colocam em comum enquanto princípios superiores da educação política das crianças e dos jovens são os enunciados especificamente modernos que circulam na esfera pública, doravante convertidos em valores inerentes ao pensamento e atividades sociais e educativas: preparar e desenvolver a autonomia nos indivíduos, a finalidade do desenvolvimento integral da pessoa (embora apresentem diferentes concepções de pessoa), a finalidade da autorrealização dos indivíduos, uma maior importância concedida à educação em detrimento da instrução e, por fim, todos os modelos emitem uma opinião favorável e de certo modo justificada com a sua utilidade e inexorabilidade que não deixam de atribuir à divisão social do trabalho.

Os quatro modelos diferenciam-se nomeadamente quanto aos tipos de subordinação que preconizam entre os agentes da socialização, aos dispositivos normativos preferenciais invocados nos processos de socialização política e, finalmente, quanto à concepção de pessoa que procuram reconhecer. Seguidamente, passamos a uma breve caracterização comparativa dos modelos, privilegiando a saliência dos contrastes, para desse modo poderemos melhor apreender naquilo em que se diferenciam.

Com esse fim procederemos a uma construção resumida, e não exaustiva, das suas principais justificações, visando assim definir a gramática de cada modelo, à maneira de Luc Boltanski e Laurent

Théve
apoia
ning
franc
portu
eman
prefac
de Du
Fauco
a obra
Lo
de pre
orient
pertin
os pai
portar
Nesse
com o
Du
primei
do Est
aband
o seu i
pletam
condiç
dos inc
Em
esta re
da "Le
jovem
A p
outros
educaç
Reprov
educaç
só pode
ao cará

Thévenot, em *De la justification*.⁹ Os textos dos autores em que nos apoiamos são, no caso de Locke, as obras *Some Thoughts Concerning Education* (a edição *on-line* inglesa e também a tradução francesa de G. Compayré) e *Dois tratados do governo civil*¹⁰ (tradução portuguesa de Miguel Morgado); no caso de Fourier, *A infância emancipada*. Textos sobre educação (selecionados, organizados e prefaciados por René Schérer, tradução de Luís Leitão); no caso de Durkheim, as obras *Éducation et sociologie* (introdução de Paul Fauconnet) e *L'éducation morale*;¹¹ por fim, no caso de John Dewey, a obra *Democracia e educação* (tradução de Susana Guimarães).

Locke, em *Quelques pensées sur l'éducation*, expressa um motivo de preocupação do homem do século XVII em matéria educativa: orientar a formação de um *gentleman*. Nela, Locke defende pertinazmente uma educação realizada no ambiente familiar, com os pais ou um preceptor responsável, uma educação privada, portanto, ao invés de uma educação numa instituição pública. Nesse aspecto, Locke encontra-se vigorosamente em oposição com os outros três autores.

Durkheim e Dewey celebram o dever da escola, sobretudo o primeiro, o qual destaca o papel da escola pública, e, indiretamente, do Estado de assegurarem a coesão comunitária, não podendo abandonar essa tarefa a outras instâncias, que apenas visam assegurar o seu interesse particular e, portanto, formar as pessoas incompletamente. Em Durkheim, uma formação para o interesse geral é condição necessária de uma formação completa da personalidade dos indivíduos:¹² a formação de cidadãos, noutros termos.

Embora Locke considere a importância de uma educação cívica, esta restringe-se inicialmente à leitura dos “Deveres de Cícero” e da “Lei Civil”, privilegiando o posterior contato mundano do jovem adulto como a última etapa da sua formação como cidadão.¹³

A posição de Fourier adquire a sua singularidade face à dos outros três, na medida em que esse pensador francês condena a educação privada, mas igualmente a educação pública na escola. Reprova aquela referindo: “uma das principais vantagens da educação harmoniana é a de neutralizar a influência dos pais, que só pode retardar e perverter a infância”;¹⁴ e critica esta assimilando-a ao carácter nefasto da “civilização”: “formam-se na civilização

muitos grupos de prazer e ligas ambiciosas, mas, uma vez que o seu mecanismo não está ligado à indústria produtiva, estes são grupos subversivos, que é o único género de grupos que, na civilização, as crianças e mesmo os pais sabem formar”.¹⁵ A educação da “criança harmoniana”, em Fourier, é feita pelo trabalho, no contato direto com as outras crianças em atividades cooperativas.

Em termos demonstrativos da defesa das suas teses, podemos dizer que Locke alinha-se argumentativamente por um tipo de justificação com referência à *cit * doméstica, de Boltanski e Thévenot,¹⁶ no qual o controlo parental sobre a criança   exercido sem qualquer partilha com outras instâncias de socializa o. A educa o da criança e mais concretamente a sua aquisi o das “boas maneiras” devem ser levadas a cabo mais pelos exemplos – as crianças agem por imita o¹⁷ – e pela convivência social do que propriamente pelo ensino das regras, ou seja, a forma o das disposi oes almejadadas na criança deve ser fomentada pela prática.

A sequência educativa em Locke preceitua-se naturalmente da forma seguinte: a rela o com os educadores – parental – deve reger-se pelos princípios da submissão e da modéstia, de molde a incutir na criança as rea oes de medo e de respeito.¹⁸ Uma vez “dominado” o temperamento da criança, sob rigorosa vigilância dos protetores, uma vez que Locke aconselha a interdi o às crianças de uma familiaridade com a “sociedade de domésticos humildes”¹⁹ bem como evitar o vício dos companheiros da mesma idade,²⁰ os pais devem abrandar a severidade de tratamento para com os filhos e deixá-los doravante gozar de uma familiaridade devida às rela oes de amizade e de companheirismo.²¹ Os valores da educa o lockiana de um *gentleman* são os supremos valores da virtude e da honra: princípios de justiça, generosidade, temperança, reflexão e atividade,²² pelo que denominaremos o modelo lockiano de socializa o política de modelo clássico de virtudes.

O modelo durkheimiano segue um tipo de justifica o que se apoia, sobretudo, na *cit * cívica,²³ com a preocupa o dominante de formar os espíritos no propósito dos valores da coesão social e da solidariedade nacional. Esse tipo de forma o, para Durkheim, só pode ser dirigida e regulada pelo Estado. Os valores a ministrar na criança são os valores da sociedade,²⁴ os quais vêm substituir os valores religiosos enquanto valores comuns.

Tal como Locke, o sociólogo francês acredita no ensino de uma moral racionalizada às crianças, através de um regime de disciplina, mas, diferentemente em relação ao primeiro, realizada nas escolas e por ação dos professores. O papel da escola nessa função não é exclusivo, em oposição a Locke, pois a socialização das crianças é realizada por múltiplas instâncias: a família, a escola, os pares, as corporações etc. Mas o estudo da lei civil ou dos clássicos é insuficiente para Durkheim, no sentido em que se torna importante dar a conhecer a pátria à criança: "A escola é o único meio onde a criança pode aprender metodicamente a conhecê-la e a amá-la."²⁵

Críticos dos modelos atrás expostos são os modelos de Fourier e de Dewey, os quais, em comum, denunciam o regime disciplinar de submissão e autoridade daqueles; propõem, respectivamente, um regime de "atração" e um regime de "experiências significativas", nos quais é deixada uma liberdade de experimentação no exercício das diferentes atividades à criança. Sobretudo Fourier, quando diz:

O verdadeiro educador da criança, o único motor capaz de fazer nascer nela o fogo sagrado, a emulação industrial, é a companhia de outras crianças com mais de seis meses ou um ano de idade, mais eminentes em dignidades e condecorações, e que exercem nela a influência do fascínio corporativo; e daí que brota a *subordinação apaixonada* das crianças.²⁶

Fourier condena a moral e o modelo pedagógico, pináculo da socialização política durkheimiana, e preconiza uma ordem natural assente em corporações, enaltecendo nestas o seu "espírito de corpo" e valorizando a natural paixão pelo trabalho dos indivíduos, como o signo do progresso industrial. As suas justificações fazem corresponder-se, em nosso entender, àquelas relativas à *citê* industrial, de Boltanski e Thévenot, destacando a utilidade em detrimento das regras como elemento normativo da sua doutrina. O desejo de ser útil e a vontade de pertença aos grupos de crianças e de jovens mais velhos são as pedras de toque do sistema fourieriano. Nesse ponto, o da ligação aos grupos, o modelo é propriamente sociológico; a amizade e o companheirismo atribuído ao trabalho em comum constituem a dimensão afetiva complementar à dimensão funcional do modelo.

A SINGULARIDADE DA CONSTRUÇÃO DO MODELO DE DEWEY

John Dewey, nascido um ano depois de Émile Durkheim, contesta este último, e a crítica que endereça aos hegelianos poderia bem ser extensiva ao próprio Durkheim,²⁷ como mostram as seguintes afirmações de *Democracia e educação*:

O processo educativo era considerado mais um treino disciplinar do que um desenvolvimento pessoal. Como, no entanto, persistia o ideal de cultura como conciliação das duas ideias. A reconciliação tomou a forma da concepção do carácter “orgânico” do Estado. O indivíduo isolado não é nada; somente pela absorção dos objetivos e do significado das instituições organizadas atinge a verdadeira personalidade. O que parece ser a subordinação à autoridade política e o seu próprio sacrifício perante as ordens dos superiores, na realidade não é mais do que tornar sua a razão objetiva manifestada no Estado – o único modo pelo qual pode tornar-se verdadeiramente racional. A noção de desenvolvimento que vimos ser característica do idealismo institucional (como na filosofia hegeliana) era exatamente esse esforço deliberado para combinar as duas ideias da realização completa da personalidade e da total subordinação “disciplinar” às instituições existentes.²⁸

Dewey questiona a submissão dos indivíduos à vontade estatal e o método que é posto em prática no seu exercício. Em Dewey,

o aperfeiçoamento dos juízos normativos dá-se através da expansão do universo social em que esse diagnóstico é conduzido e da valorização dos recursos coletivos para a determinação de fatos. Nunca pode pertencer à certeza absoluta [leis], mas envolve a exploração experimental e a permanente reconstrução de concepções do desejável.²⁹

Vemos aqui claramente o alcance das afirmações de Dewey, que traduzem uma concepção outra do que deve ser uma sociedade política e que conseqüentemente arrastam consigo a rejeição de uma moralidade iluminista francesa, preservando-lhe, no entanto, a sua componente de vocação universal.³⁰ Nesse sentido, “a moralidade consiste em hábitos de mente, engendrados pela interação com outros significativos, para processar decisões desde o ponto de vista dos grupos envolvidos em uma determinada situação”.³¹

A tónica de Dewey versa uma sociedade política que se vai formando e fazendo através das interações no espaço público entre os diferentes agentes – grupos e indivíduos –, cada qual portador da sua experiência concreta, advinda da natureza dessas mesmas interações. A experiência da sociedade democrática, no que ela revela de plural, de controvérsia de pontos de vista, objetivadas nas atividades de crítica e de denúncia,³² assume uma centralidade deixada invisível pela sociedade republicana, uma sociedade já feita, sob os seus alicerces representativos e estatutários. Em detrimento de um programa de moral cívica a inculcar de forma sistemática no “espírito racional” dos alunos, o filósofo americano advoga a abertura individual e coletiva ao enriquecimento da experiência, uma experiência de partilha que se lhes torna comum:

Quando a eficiência social está confinada ao serviço prestado por atos manifestos, é omitido o seu principal constituinte (porque é a sua única garantia) – a empatia inteligente ou a boa vontade. Porque a empatia, como qualidade desejável, é algo mais que um mero sentimento; é a imaginação cultivada daquilo que os homens têm em comum e uma revolta contra tudo aquilo que necessariamente os divide.³³

Reconhecendo a importância da escola em dotar os alunos de qualificações de ordem industrial e de ordem cívica,³⁴ não deixa de salientar, porém, que “a aptidão para produzir e apreciar a arte, a capacidade para a recreação e a utilização significativa do lazer são elementos mais importantes da eficiência social do que os elementos convencionais frequentemente associados à cidadania”.³⁵ Seguir um critério democrático “exige que desenvolvamos a capacidade ao ponto da competência para escolhermos e fazermos a nossa própria carreira”,³⁶ de um ponto de vista individualizante, mas o mesmo critério, a um nível coletivo, tem por fim “impedir o isolamento dos diferentes grupos e classes sociais”³⁷ de forma a “que os interesses se reforcem e influenciem mutuamente”,³⁸ isto é, prevenir a dominação simbólica dos grupos com acesso privilegiado às relações de poder sobre os outros grupos sociais, por exemplo, quanto à organização, métodos e conteúdos dos processos de ensino e de aprendizagem escolares.

Após esse primeiro reconhecimento do projeto filosófico de educação política de Dewey, consideramos que o tipo de justificação elaborado na filosofia da educação desse autor assenta nas capacidades das pessoas se envolverem em atividades sociais que detêm um significado para elas: o principal efeito da educação é “uma vida rica em significados”;³⁹ dar sentido ao significado. Por esse prisma, o engrandecimento da pessoa dá-se pela medida da sua experimentação exploratória e contínuo desenvolvimento do seu processo de individuação individual, cujo dinamismo estruturante assenta em operações de produção de significado; o alargamento desses mesmos significados pela participação no coletivo constitui o processo de individuação coletiva. Daqui, é extraído o critério social, ditado pela participação no bem comum, caro a Dewey, o que mais uma vez nos remete para uma referência ao modelo das *cités* políticas, de Boltanski e Thévenot. A natureza da justificação seguida por Dewey, de crítica à *cité cívica* republicana, não coincide, no entanto, nem com a *cité inspirada* nem com a *cité por projeto*,⁴⁰ uma vez descartado o seu alinhamento pelos princípios de justiça referentes às outras *cités*. Denominá-la-emos provisoriamente de *cité significativa* ou de *busca de si próprio*.

EM BUSCA DE UMA SÍNTESE IMPERFEITA SOBRE A CIDADANIA NA ESCOLA PORTUGUESA

Decorrente da configuração histórica triangular – a escola, o Estado e a sociedade – (“imaginada” pelos defensores da escola republicana), emergem as figuras modernas do indivíduo polido e simpático, o qual deverá possuir as regras de convivência necessárias à vida em sociedade, objetivadas nas atitudes socialmente corretas das “boas maneiras” e da solicitude para com a presença do “outro”. Essas figuras, trabalhadas na família, mas também na escola, requerem um determinado ajustamento das posições corporais e das disponibilidades mentais por parte das crianças e dos jovens. A figura do *gentleman* está ainda bem presente nos escritos sobre educação de John Locke, embora este autor a procure ultrapassar antevendo a dominância que a figura do cidadão irá ocupar nos trabalhos educativos da escola.

objeto filosófico de
e o tipo de justifi-
autor assenta nas
idades sociais que
rito da educação é
o significado. Por
se pela medida da
desenvolvimento
cujo dinamismo
o de significado;
a participação no
coletiva. Daqui, é
o no bem comum,
ra uma referência
renot. A natureza
ité cívica republi-
inspirada nem com
inhamento pelos
nominá-la-emos
de si próprio.

FEITA PORTUGUESA

ular – a escola, o
nsos da escola
divíduo polido e
vivência neces-
des socialmente
om a presença do
mbém na escola,
ções corporais e
ças e dos jovens.
os escritos sobre
cure ultrapassar
irá ocupar nos

A fabricação do cidadão é a preocupação central dos modelos políticos educativos preconizados por Fourier, Durkheim e John Dewey, mas o entendimento que estes têm dela é substancialmente diferente. Enquanto a formação do cidadão em Fourier, baseada na sua filosofia política direcionada para a industrialização das sociedades, foi cedo descartada das preocupações políticas e pedagógicas dominantes, ainda no século XIX, a proposta de formação do cidadão republicano durkheimiana dominou durante largos períodos do século XX, mormente em Portugal.

Assim, a matriz republicana de uma educação para uma cultura racional e científica, de forte oposição à educação religiosa, encontra-se fervorosamente já em Bernardino Machado, seguidor dos ensinamentos de Jules Ferry.⁴¹ A acreditação dessa matriz, fortemente ancorada na distinção entre os princípios e valores da educação moral e cívica, de tendência universalizante, das suas respectivas justificações teóricas, fez, de certo modo, obscurecer, durante algum tempo, a pluralidade de princípios normativos provenientes de outras gramáticas. Dito de outra forma, a sua força ideológica tem como efeito minorizar as matrizes normativas geradas por outras gramáticas concorrentes.

O exemplo da gramática do pluralismo não universalizante, defendida por Dewey, é particularmente significativo. Essa gramática, proveniente da assimilação de um outro contexto sociocultural, ligado sobretudo à forte interpenetração de grupos sociais com tradições culturais distintas, floresceu do outro lado do Atlântico, enquanto em Portugal preponderava a socialização política escolar exercida durante a vigoração do Estado Novo, a qual, no fundo, continuava o modelo da socialização escolar republicana, na diferença em que, durante o regime político não democrático, o dispositivo de socialização que visava modelar e canalizar as aspirações individuais era mais rígido e politicamente mais óbvio.

As responsabilidades imputadas à família, à escola, às culturas juvenis ou aos pares cruzam-se no espaço público provenientes desses mesmos quadrantes que se tendem a opor entre si, mas na verdade elas apenas parecem traduzir um conflito de gramáticas historicamente construídas e sedimentadas. Essas divergências de

fundo não fazem mais do que contribuir para olhar a escola como um espaço onde se cruzam diferentes gramáticas públicas que dão forma ao bem comum, que é o projeto de educar as gerações mais novas. Assim, no decurso da nossa investigação, reconhecemos a gramática *doméstica*, defendida por Locke, a gramática *industrial*, proposta por Fourier, a gramática *cívica*, aposta por Durkheim, e a gramática *pluralista*, propugnada por Dewey. A primeira coloca a tônica da socialização política educativa na atividade da família, a segunda, nas interações normativas perfeitas pelos pares, a terceira, na responsabilidade moral do Estado solidário e, finalmente, a quarta, no confronto plural da convicção significativa dos atores individuais e coletivos. Elas constituem quatro modos de *engrandecimento dos indivíduos*⁴² na sociedade política e quatro gramáticas de *engrandecimento* disponíveis, nas quais os diferentes atores se apoiam nas suas justificações para avaliar e julgar as diferentes situações controversas em que se veem envolvidos no que concerne à temática da socialização política educativa.

É precisamente isso mesmo que nos propomos descortinar num próximo texto, a partir das entrevistas que efetuámos aos alunos de quatro escolas secundárias públicas portuguesas, social e geograficamente contrastantes, em que as justificações plurais produzidas em torno das temáticas da educação para a cidadania na escola e as injustiças escolares confirmam, a nosso entender, a pertinência do nosso modelo de análise.

NOTAS

- ¹ VINCENT, G. *Recherches sur la socialisation démocratique*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon, 2004. p. 10.
- ² *Idem*. *Forme scolaire et modèle républicain*. In: _____ (Dir.). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire?* Lyon: Presses Universitaires de Lyon, 1994. p. 207-227.
- ³ O investimento do Estado na educação não é tão regular como por vezes se pressupõe. As taxas das matrículas variam; as razões dessas oscilações são díspares. Cf. MÓNICA, F. *Educação e sociedade no Portugal de Salazar*. Lisboa: Editorial Presença/Gabinete de Investigações Sociais, 1978; GRÁCIO, S. *Política educativa como tecnologia social: as reformas do ensino técnico de 1948 e 1983*. Lisboa: Livros Horizonte, 1986; RESENDE, J. M. *O engrandecimento de uma profissão: os professores do ensino secundário público no Estado Novo*.

a escola como
públicas que dão
gerações mais
conhecemos a
ca industrial,
Dürkheim, e a
leira coloca a
da família, a
es, a terceira,
finalmente, a
ra dos atores
de engrande-
o gramáticas
tes atores se
s diferentes
ue concerne

descortinar
tuámos aos
esas, social
ões plurais
a cidadania
entender, a

yon: Presses

L'éducation
Lyon, 1994.

por vezes se
cilações são
azar. Lisboa:
CIO, S. Polí-
to de 1948 e
ecimento de
estado Novo.

Lisboa: Fundação para a Ciência e Tecnologia/Fundação Calouste Gulbenkian, 2003; ALMEIDA, A. N.; VIEIRA, M. M. *A escola em Portugal*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2006.

- 4 TROM, D. *La promesse et l'obstacle: la gauche radicale et le problème juif*. Paris: Les Éditions du Cerf, 2007.
- 5 RESENDE, J. M. *A sociedade contra a escola? A socialização política num contexto escolar de incerteza*. Lisboa: Edições Piaget, 2009. No prelo.
- 6 BOLTANSKI, L.; THÉVENOT, L. *De la justification: les économies de la grandeur*. Paris: Éditions Gallimard, 1991.
- 7 RESENDE. *A sociedade contra a escola?*
- 8 Dewey pretende superar essa antinomia, considerando-a artificial e produto de um enviesamento da tradição filosófica ateniense (DEWEY, J. *Democracia e educação*. Lisboa: Didáctica Editora, 2007. Cap. 20).
- 9 BOLTANSKI; THÉVENOT, *op. cit.*
- 10 LOCKE, J. *Dois tratados do governo civil*. Lisboa: Edições 70, 2006.
- 11 DURKHEIM, E. *L'éducation morale*. Paris: PUF, 1974.
- 12 *Idem*. *Éducation et sociologie*. Paris: PUF, 1973.
- 13 LOCKE, J. *Quelques pensées sur l'éducation*. Paris: Vrin, 2007.
- 14 FOURIER, C. *A infância emancipada*. Lisboa: Antígona, 2007. p. 72.
- 15 *Ibidem*, p. 84-85.
- 16 BOLTANSKI; THÉVENOT, *op. cit.*
- 17 LOCKE, *op. cit.*, p. 83.
- 18 *Ibidem*, seção II, p. 53-62.
- 19 *Ibidem*, p. 84.
- 20 *Ibidem*, p. 89.
- 21 "Pois, parece-me, o tratamento que eles dão aos seus filhos é erradamente orientado: indulgentes e familiares, quando eles são pequenos, mas severos para eles, mantendo-os a distância quando eles estão crescidos; pois a liberdade e a indulgência nada podem fazer de bom às crianças; a sua falta de juízo torna necessária a contenção e a disciplina; e, ao contrário, a imperiosidade e a gravidade são apenas uma forma incorreta de tratar os homens, os quais têm razões próprias para guiá-los, a menos que vós tenhais uma mente para fazer seus filhos, quando eles crescem, fartos de vós e, secretamente, a dizerem entre dentes, *Quando morrereis, pai?*" (LOCKE, J. [1693]. *Some Thoughts Concerning Education*. New York: P. F. Collier & Son Ccompany, 1909-1914. Disponível em: <<http://www.bartleby.com/37/1/>>. Acesso em: 20 ago. 2011).
- 22 LOCKE, *op. cit.*, p. 91.
- 23 BOLTANSKI; THÉVENOT, *op. cit.*

- ²⁴ Para Durkheim, a educação é uma “socialização metódica da geração jovem”, que consiste na transmissão do que comumente designamos por valores (DURKHEIM. *Éducation et sociologie*, p. 51).
- ²⁵ *Ibidem*, p. 67.
- ²⁶ FOURIER, *op. cit.*, p. 72, grifo do autor.
- ²⁷ Embora ela não seja inteiramente justa, dado o caráter universalizante contido na ideia de humanidade e que, por razões pragmáticas à época, para Durkheim, esta só pode ser realizada sob a forma estatal.
- ²⁸ DEWEY, *op. cit.*, p. 94.
- ²⁹ LEVINE, D. N. *Visões da tradição sociológica*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997. p. 233.
- ³⁰ “O completo desenvolvimento da personalidade do indivíduo identifica-se com os objetivos da humanidade como um todo e com a ideia do progresso. Além disso, temos um medo explícito da influência inibidora de uma educação conduzida e regulada pelo Estado para a realização daquelas ideias. Mas, em menos de duas décadas após esse período, os filósofos sucessores de Kant, Fichte e Hegel desenvolveram a ideia de que a função principal do Estado é a educativa; que, em particular, a regeneração da Alemanha devia ser efetuada por uma educação levada a cabo de acordo com os interesses do Estado e que o indivíduo é necessariamente um ser egoísta, irracional, escravo dos seus apetites e circunstâncias, a menos que se submeta, voluntariamente, à disciplina educativa das instituições e das leis” (DEWEY, *op. cit.*, p. 95).
- ³¹ *Ibidem*, p. 233.
- ³² BOLTANSKI; THÉVENOT, *op. cit.*
- ³³ DEWEY, *op. cit.*, p. 115.
- ³⁴ “O objetivo da eficiência cívica tem, pelo menos, o mérito de nos proteger da noção da educação das faculdades mentais de forma geral. Chama a atenção para o fato de as coisas que mais necessitam de ser feitas serem as que envolvem as relações com os outros” (*ibidem*).
- ³⁵ *Ibidem*.
- ³⁶ *Ibidem*, p. 110.
- ³⁷ *Ibidem*, p. 215.
- ³⁸ *Ibidem*.
- ³⁹ *Ibidem*, p. 206.
- ⁴⁰ BOLTANSKI, L.; CHIAPELLO, E. *Le nouvel esprit du capitalisme*. Paris: Gallimard, 1999.
- ⁴¹ “A moral em que se crê religiosamente dará lugar à moral que se explica e justifica humanamente” (BENTO, Fernando Henrique. *Bernardino Machado: pensamento sociopolítico e educativo*. Lisboa: ISMAI, 2000).
- ⁴² BOLTANSKI; THÉVENOT, *op. cit.*

BIBLIOGRAFIA

DUBET, F. *Le déclin de l'institution*. Paris: Seuil, 2002.

THÉVENOT, L. Les investissements de formes. In _____. (Ed.). *Conventions économiques*. Paris: Presses Universitaires de France, 1986. p. 21-71.

VIEIRA, M. M. Famílias e escola: processos de construção da democratização escolar. In: _____. *et al.* (Org.). *Democratização escolar: intenções e apropriações*. Lisboa: Centro de Investigação em Educação, 2003.

WAGNER, P. *Liberté et discipline: les deux crises de la modernité*. Paris: Éditions Métailié, 1996.