

Socialização Política na Escola Secundária Portuguesa: as composições entre o projecto estatal imaginado de Cidadania e as gramáticas políticas disponíveis

José Manuel Resende *

Pedro Caetano **

1. As relações tensas entre a Escola e a actividade política

A escola e a actividade 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 acto de julgar (Vincent, 2004: 10).

Assim, a capacidade do exercício do acto de julgar é um dos instrumentos fundamentais para garantir o reconhecimento dos direitos e das responsabilidades cívicas. Neste sentido, a socialização política escolar, por via da aprendizagem, desenvolve nos alunos – seres de grandeza pequena - autonomia do acto de julgar. Ora o simples acto 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 (Vincent, 1994).

Em Portugal as elites políticas não estão alheias a esta 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.

* Sociólogo, Professor e Investigador em Sociologia na FCSH da UNL e no CesNova da FCSH da UNL. Contactos: jsoaresresende@fcs.unl.pt; josemenator@gmail.com

** Sociólogo, Professor no Ensino Secundário, Doutorando no CesNova da FCSH da UNL. Contactos: caepedro@gmail.com

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. Neste sentido, as manifestações de interesse do Estado na criação de uma instrução pública e da sua generalização a toda a população¹, são acompanhadas pela objectivação desta relação. Na verdade, a questão da liberdade e da disciplina traduzidas nos actos de educar e de instruir reforçam a promessa da escolarização, mas em simultâneo, transportam o seu obstáculo (Trom, 2007), 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. Isto 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 auto-realiza 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), objectiva com clareza a natureza dual do acto 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 a educação ou a 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 quadro 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, afectiva e emocional), os professores não deixam de estar atentos, aquando

¹ 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, 1978), (Grácio, 1986), (Resende, 2003), (Almeida, Vieira, 2006).

da sua transmissão, a outras questões que não estão directamente associados 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 a educação, instrução e socialização política.

Assim, são objectivos 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. Desta forma, o espaço escolar, não obstante os seus actores não conferirem visibilidade às questões ligadas à cidadania (e aos efeitos da escolarização na construção da figura da (o) cidadã/cidadão), 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 «cité» política, ou quando os investigadores requerem a sua tomada de posição face às imagens que a escola tem junto dos representantes de outros colectivos, como as elites políticas, os pais ou os jornalistas (Resende, 2009).

Apesar do relativo silenciamento de muitos dos problemas levantados por docentes e discentes; ou da apatia política endereçada pelos adultos (na escola ou fora da escola) aos adolescentes e jovens (dentro e fora do espaço escolar), objectivada 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 destes corpos para a urgência em atribuir importância às aprendizagens que visem a formação prática de cidadãos que se reconhecem como

elementos activos no espaço público (comunicacional ou outro). Para além de servirem como dispositivos que visam a 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 objectos, e práticas correlativas, associados às «culturas juvenis»), estes dispositivos com formatos diferentes, são apresentados a estes públicos como «guias de acção» concebidos como plataformas que desenham pistas com vista a contribuir para o desenvolvimento da «Educação para a Cidadania».

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

Neste sentido, tanto uns como os outros apresentam propósitos comuns: alinhar 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 acção dos protagonistas escolares, nestes dispositivos os seus axiomas pragmáticos objectivam juízos morais enformados em regimes de acção, 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 (Boltanski & Thévenot, 1991), 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 destes 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 este 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.

2. Apresentação das diferentes gramáticas de socialização política

Procurámos assinalar no ponto anterior a nossa concepção de 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 objectivados em convenções, que regulam 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 directora.

No entanto, pelo facto de o sentido 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 destas considerações, é nosso propósito, neste pequeno texto, apresentar 4 gramáticas de socialização política correspondentes a 4 modelos educativos, gramáticas que também representam 4 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 dos mesmos deveu-se, sobretudo, a duas ordens de factores. Em primeiro lugar, por representarem 4 modelos de socialização presentes na nossa investigação empírica efectuada junto dos jovens de 4 escolas secundárias portuguesas. Os princípios justificativos e as normatividades que encontramos nas entrevistas realizadas comparecem e distribuem-se de modo muito coerente por estes modelos normativos fortemente sistematizados.

Em segundo lugar, por estes 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, em Dewey. Estas tradições, expostas e defendidas por estes pensadores, fazem corpo com as suas considerações sobre a educação e, particularmente, com a educação política das crianças e dos jovens. De entre estas tradições algumas acabarão mesmo por serem corporizadas nas políticas públicas, como acontece no programa de «Educar para a Cidadania» (Resende, 2009).

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 os mesmos propõem e sistematizam os regimes de acção mais ajustados à ordem política defendida. Esses regimes de acção enfatizam um dos dois pólos da tradicional antinomia de conceber os modos de conhecimento: pela razão ou pela experiência²; a razão enquanto instrumento de controlo das paixões, o egoísmo enquanto paixão devoradora do corpo social, por um lado; a experiência enquanto móbil significativa de desejos e inclinações, sempre enriquecida quer pelas realizações satisfeitas quer pelos erros cometidos, por outro.

O que estes 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

² Dewey pretende superar essa antinomia, considerando-a artificial e produto de um enviesamento da tradição filosófica ateniense (Dewey, *op. Cit.*, cap. 20).

ao pensamento e actividades 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 auto-realização 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 à divisão social do trabalho.

Os 4 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 deste modo podermos melhor apreender naquilo em que se diferenciam.

Com este 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 Thévenot, em *De La Justification* (Boltanski & Thévenot, 1991). Os textos dos autores em que nos apoiamos são, no caso de Locke, as obras *Some thoughts concerning education* (a edição inglesa e também a tradução francesa de G. Compayré) e *Dois Tratados do Governo Civil* (tradução portuguesa de Miguel Morgado); no caso de Fourier, *A Infância Emancipada*. Textos sobre educação (seleccionados, 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*; 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. Neste aspecto, Locke encontra-se vigorosamente em oposição com os outros três autores.

Durkheim e Dewey celebram o papel da escola, sobretudo o primeiro, o qual destaca o papel da escola pública, e indirectamente, do Estado, de assegurar 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 indivíduos³: 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 contacto mundano do jovem adulto como a última etapa da sua formação como cidadão⁴.

A posição de Fourier adquire a sua singularidade face à dos outros três, na medida, em que este 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» (Fourier: 72); 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 mesmos os pais sabem formar» (*ibidem*: 84-85). A educação da «criança harmoniana», em Fourier, é feita pelo trabalho, no contacto directo com as outras crianças em actividades cooperativas.

Em termos demonstrativos da defesa das suas teses, podemos dizer que Locke alinha-se argumentativamente por um tipo de justificação com referência à «cité» doméstica, de Boltanski e Thévenot (Boltanski & Thévenot, *op. Cit.*), no qual o controlo parental sobre a criança é exercido sem qualquer partilha com outras instâncias de socialização. A educação da criança e mais concretamente a sua aquisição das «boas maneiras» deve ser levada a cabo mais pelos exemplos – as crianças agem por imitação⁵- e pela convivência social do que propriamente pelo ensino das regras, ou seja, a formação das disposições almejadas na criança deve ser fomentada pela prática.

³ *Éducation et Sociologie*.

⁴ *Quelques pensées sur l'éducation*.

⁵ *Quelques pensées sur l'éducation*, p. 83.

A sequência educativa em Locke preceitua-se naturalmente da forma seguinte: a relação com os educadores – parental – deve reger-se pelos princípios da submissão e da modéstia, de molde a inculcar na criança as reacções de medo e de respeito⁶. Uma vez “dominado” o temperamento da criança, sob rigorosa vigilância dos protectores, uma vez que Locke aconselha a interdição às crianças de uma familiaridade com a «sociedade de domésticos humildes»⁷ bem como evitar o vício dos companheiros da mesma idade⁸; os pais devem abrandar a severidade de tratamento para com os filhos e deixá-los doravante gozar de uma familiaridade devida às relações de amizade e de companheirismo⁹. Os valores da educação lockiana de um «gentleman» são os supremos valores da virtude e da honra: princípios de justiça, generosidade, temperança, reflexão e actividade¹⁰, pelo que denominaremos o modelo lockiano de socialização política de modelo clássico de virtudes.

O modelo durkheimiano segue um tipo de justificação que se apoia, sobretudo, na «cité» cívica (Boltanski & Thévenot, *op. Cit.*), com a preocupação dominante de formar os espíritos no propósito dos valores da coesão social e da solidariedade nacional. Esse tipo de formação, para Durkheim, só pode ser dirigida e regulada pelo Estado. Os valores a ministrar na criança são os valores da sociedade¹¹, 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 acção dos professores. O papel da

⁶ *Ibidem*, secção II (p. 53-62).

⁷ *Ibidem*, p. 84.

⁸ *Ibidem*, p. 89.

⁹ «For methinks they mightily misplace the treatment due to their children, who are indulgent and familiar when they are little, but severe to them, and keep them at a distance, when they are grown up: for liberty and indulgence can do no good to *children*; their want of judgment makes them stand in need of restraint and discipline; and on the contrary, imperiousness and severity is but an ill way of treating men, who have reason of their own to guide them; unless you have a mind to make your children, when grown up, weary of you, and secretly to say within themselves, *When will you die, father?*» §40 (Parágrafo 64), in *Some thoughts concerning education*.

¹⁰ *Quelques pensées...*, p. 91.

¹¹ 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*: 51).

escola nesta 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» (Durkheim, 1973: 67).

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 actividades 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»¹² (Fourier: 72).

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 «*cit *» industrial, de Boltanski e Th v not, destacando a utilidade em detrimento das regras como elemento normativo da sua doutrina. O desejo de ser útil e a vontade de pert ncia aos grupos de crianças e de jovens mais velhos são as pedras de toque do sistema fourieriano. Neste ponto, o da liga o aos grupos, o modelo   propriamente sociológico; a amizade e o companheirismo atribuído ao trabalho em comum constituem a dimensão afectiva complementar   dimensão funcional do modelo.

3. A singularidade da constru o do modelo de Dewey

¹² Em itálico no original.

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 Durkheim¹³, 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 objectivos 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 objectiva 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 exactamente esse esforço deliberado para combinar as duas ideias da realização completa da personalidade e da total subordinação “disciplinar” às instituições existentes» (Dewey, 2007: 94).

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 colectivos para a determinação de factos. Nunca pode pertencer a certeza absoluta [leis] mas envolve a exploração experimental e a permanente reconstrução de concepções do desejável» (Levine, 1997: 233).

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 universal¹⁴. Neste sentido, «a moralidade consiste

¹³ Embora a mesma não seja inteiramente justa, dado o carácter universalizante contido na ideia de humanidade e que, por razões pragmáticas à época, para Durkheim esta só pode ser realizada sob a forma estatal.

¹⁴ «O completo desenvolvimento da personalidade do indivíduo identifica-se com os objectivos 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

em hábitos de mente, engendrados pela interacção com outros significativos, para processar decisões desde o ponto de vista dos grupos envolvidos em uma determinada situação» (*ibidem*: 233).

A tónica de Dewey versa uma sociedade política que se vai formando e fazendo através das interacções no espaço público entre os diferentes agentes – grupos e indivíduos – cada qual portador da sua experiência concreta, advinda da natureza dessas mesmas interacções. A experiência da sociedade democrática, no que ela revela de plural, de controvérsia de pontos de vista, objectivadas nas actividades de crítica e de denúncia (Boltanski & Thévenot, 1991) assumem 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 colectiva ao enriquecimento da experiência, uma experiência de partilha que se lhes torna comum:

«Quando a eficiência social está confinada ao serviço prestado por actos 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» (Dewey, *op. Cit.*: 115).

Reconhecendo a importância da escola em dotar os alunos de qualificações de ordem industrial e de ordem cívica¹⁵, 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» (*ibidem*: 115). Seguir um

regeneração da Alemanha devia ser efectuada 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, 2007: 95).

¹⁵ «O objectivo 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 facto de as coisas que mais necessitam de ser feitas serem as que envolvem as relações com os outros» (Dewey: 115).

critério democrático «exige que desenvolvamos a capacidade ao ponto da competência para escolhermos e fazermos a nossa própria carreira» (*ibidem*: 110), de um ponto de vista individualizante, mas o mesmo critério, a um nível colectivo, tem por fim «impedir o isolamento dos diferentes grupos e classes sociais» (*ibidem*: 215) de forma a «que os interesses se reforcem e influenciem mutuamente (*ibidem*), 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 este primeiro reconhecimento do projecto filosófico de educação política de Dewey, consideramos que o tipo de justificação elaborado na filosofia da educação deste autor assenta nas capacidades das pessoas se envolverem em actividades sociais que detém um significado para elas: o principal efeito da educação é «uma vida rica em significados» (*ibidem*: 206); dar sentido ao significado. Por este 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 colectivo constitui o processo de individuação colectiva. 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 «*cités*» *cívica* republicana, não coincide, no entanto, nem com a «*cités*» *inspirada* nem com a «*cités*» *por projecto* (Boltanski & Chiapello, 1999), uma vez descartado o seu alinhamento pelos princípios de justiça referentes às outras «*cités*». Denominá-la-emos provisoriamente de «*cités*» *significativa*» ou de «*busca de si próprio*».

4. Em busca de uma síntese imperfeita sobre a cidadania na escola portuguesa

Assim, decorrente da configuração histórica triangular por nós salientada – 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, objectivadas nas atitudes

socialmente correctas das “boas maneiras” e da solicitude para com a presença do «outro». Estas 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.

A fabricação do cidadão é a preocupação central dos modelos políticos educativos preconizados por Fourier, Durkheim e John Dewey, mas o entendimento que os mesmos têm dela é substancialmente diferente. Enquanto, a formação do cidadão em Fourier, baseada na sua filosofia política direccionada 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 Ferry¹⁶. A acreditação desta 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 menorizar as matrizes normativas geradas por outras gramáticas concorrentes.

O exemplo da gramática do pluralismo não universalizante, defendida por Dewey, é particularmente significativo. Esta gramática, proveniente da assimilação de um outro contexto sócio-cultural, ligado sobretudo à forte inter-penetração 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

¹⁶ «A moral em que se crê religiosamente dará lugar à moral que se explica e justifica humanamente» in Fernando Henrique Bento, *Bernardino Machado: pensamento sociopolítico e educativo*, ISMAI, 2000.

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 destes mesmos quadrantes que se tendem a opor entre si, mas na verdade eles apenas parecem traduzir um conflito de gramáticas historicamente construídas e sedimentadas. Estas divergências de fundo mais não fazem 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 projecto 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 tónica da socialização política educativa na actividade da família, a segunda nas interacções normativas perfeitas pelos pares, a terceira na responsabilidade moral do Estado solidário e, finalmente a quarta, no confronto plural da convicção significativa dos actores individuais e colectivos. Elas constituem quatro modos de *engrandecimento dos indivíduos* (Boltanski & Thévenot, 1991) na sociedade política e quatro gramáticas de *engrandecimento* disponíveis nas quais os diferentes actores se apoiam nas suas justificações para avaliar e julgar as diferentes situações controversas em que se vêem 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 efectuámos aos alunos de 4 escolas secundárias públicas portuguesas, social e geograficamente contrastantes, onde as justificações plurais produzidas em torno das temáticas da educação para a cidadania na escola e as injustiças escolares confirmam, em nosso entender, a pertinência do nosso modelo de análise.

Bibliografia

ALMEIDA, A. N., VIEIRA, M. M. (2006) – *A escola em Portugal*, Lisboa, Imprensa de Ciências Sociais.

BENTO, F. H. (2000) - *Bernardino Machado: pensamento sociopolítico e educativo*, ISMAI.

BOLTANSKI, L., THÉVENOT, L. (1991, 1ª edição de 1987) – *De la justification. Les économies de la grandeur*, Paris, Éditions Gallimard. DUBET, F. (2002) – *Le Déclin de L'Institution*, Paris, Seuil.

BOLTANSKI, L., CHIAPELLO, E. (1999) - *Le Nouvel Esprit du Capitalisme*, Paris: Gallimard.

DEWEY, J. (2007) – *Democracia e educação*, Lisboa: Didáctica Editora.

DURKHEIM, E. (1973) – *Éducation et Sociologie*, Paris, PUF.

DURKHEIM, E. (1974, 1ª edição de 1903) – *L'Éducation Morale*, Paris, PUF.

FOURIER, C., (2007) - *A Infância Emancipada*, Lisboa: Antígona.

GRÁCIO, S. (1986) – *Política educativa como tecnologia social. As reformas do Ensino Técnico de 1948 e 1983*, Lisboa, Livros Horizonte.

LEVINE, D. N. (1997, 1ª edição de 1995) – *Visões da Tradição Sociológica*, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

LOCKE, J. (2006) – *Dois Tratados do Governo Civil*, Lisboa : Edições 70.

LOCKE, J. (2007) - *Quelques pensées sur l'éducation*, Paris : Vrin.

MÓNICA, F. (1978) – *Educação e Sociedade no Portugal de Salazar*, Lisboa, Editorial Presença/Gabinete de Investigações Sociais.

RESENDE, J. M. (2003) – *O Engrandecimento de uma Profissão: Os Professores do Ensino Secundário Público no Estado Novo*, Lisboa, Fundação Para a Ciência e Tecnologia e Fundação Calouste Gulbenkian.

RESENDE, J. M. (2009) – *A Sociedade contra a Escola? A Socialização Política num contexto escolar de incerteza*, Lisboa, Edições Piaget (no prelo).

THÉVENOT, L. (1986) – “Les investissements de formes” in L. Thévenot (ed.), *Conventions économiques*, Paris, Presses Universitaires de France, 21-71.

TROM, D. (2007) – *La promesse et l’obstacle. La gauche radicale et le problème juif*, Paris, Les Éditions du Cerf.

VIEIRA, M.M. (2003) - «Famílias e Escola : processos de construção da democratização escolar» in M.M. Vieira et al (orgs), *Democratização Escolar : Intenções e Apropriações*, Lisboa, Centro de Investigação em Educação.

VINCENT, G. (1994) – “Forme scolaire et modèle républicain”, in Guy Vincent (dir.) *L’éducation prisonnière de la forme scolaire?*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 207-227.

VINCENT, G (2004) – *Recherches sur la socialisation démocratique*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon.

WAGNER, P. (1996, 1ª edição de 1992) – *Liberté et Discipline. Les deux crises de la modernité*, Paris, Éditions Métailié.