

A FIGURA DO CIDADÃO REPUBLICANO NA ESCOLA SECUNDÁRIO: MITO OU UTOPIA NO TRABALHO DE QUALIFICAÇÃO ESCOLAR?

THE FIGURE OF THE REPUBLICAN CITIZEN AT HIGH SCHOOL: MYTH OR UTOPIA IN THE WORK OF EDUCATIONAL QUALIFICATIONS?

José Manuel Vieira Soares Resende¹

RESUMO: O propósito deste artigo é reflectir sobre as políticas públicas educacionais em Portugal com base em pesquisas realizadas entre 2005 e 2010 em diferentes escolas do Ensino Secundário. A entrada escolhida para discutir sociologicamente as relações complexas entre as políticas públicas, as escolas e a resolução ou redução dos problemas educativos mais prementes no País, é feita através do olhar dos professores sobre a construção da figura do cidadão realizada pelo processo de socialização política. O reconhecimento das dificuldades sentidas nesta construção não é diferente das dificuldades que o poder governamental sente quando implementa as suas políticas públicas neste domínio. Nesse sentido, parece haver hoje uma relação recíproca entre os ambientes escolares nos estabelecimentos de ensino e o desenvolvimento das políticas públicas educacionais. As tensões existentes nas escolas entre as figuras do aluno, cidadão e jovem acentuam as referidas dificuldades na implementação consistente das políticas educativas. A entrada da cultura juvenil na escola colide com a cultura escolar, e esta colisão reflecte-se no processo de redução das desigualdades escolares e na questão das resistências dos alunos em relação à aquisição dos saberes. A entrada na escola da noção de habitabilidade torna cada vez mais difícil a conciliação entre o trabalho escolar e o carácter convivencial trazido para o estabelecimento de ensino pela cultura juvenil. Todos estes confrontos tornam o trabalho docente mais complexo, pois está cada vez mais assente por experiências escolares adversas, de um lado, e, desafiantes, do outro lado.

PALAVRAS-CHAVE: políticas públicas; ambiente e experiência escolar; socialização política; trabalho docente; disputas.

ABSTRACT: The purpose of this paper is to reflect on the public educational policies in Portugal based on surveys conducted between 2005 and 2010 in different high schools. The entry chosen to discuss sociologically the complex relationships between public policies, schools and the resolution or reduction the most pressing educational problems in this country is done thru the teachers' views on the construction of the figure of the citizen held by the process of political socialization. Recognition of difficulties experienced in this construction is not unlike the difficulties that the government can feel when it implements its policies in this area. In that sense, this looks like a reciprocal relationship between the school environments in schools and development of educational public policies. Tensions in schools between the figures of the student, citizen and young accentuate these difficulties in consistent implementation of educational policies. The entry of youth culture in school collides with school culture, and this impact is reflected in the process of reducing inequalities in school and the issue of resistance from students in relation to the acquisition of knowledge. Entry into the school's concept of habitability makes increasingly difficult to reconcile the school work and convivial character brought to the school by the youth culture. All these clashes make teaching more complex because it is increasingly based on school experiences that are, on one hand, adverse and challenging on the other.

KEYWORDS: public policy; environment and school experience; political socialization; teaching work; disputes.

¹ Docente da Universidade Nova de Lisboa – Portugal.

OS DESAFIOS DA ESCOLARIZAÇÃO SECUNDÁRIA EM PORTUGAL: CONTROVÉRSIAS PÚBLICAS

Os professores e alunos defrontam-se na escola contemporânea com novas questões e desafios. As questões e os desafios que são escrutinados neste texto resultam de pesquisas realizadas em Portugal. No entanto, a sua natureza e repercussão, quer na experiência escolar, quer na experiência social, ultrapassam as fronteiras deste país.

A escola contemporânea é massificada. Esta afirmação não é estranha para o caso da escolarização portuguesa, como aliás acontece em muitos outros países da Europa.

Assim, a sua natureza massificada pressupõe a existência no seu interior de novos e diversificados públicos. A experiência da diversificação social não é nova. O mesmo acontece com a experiência da desigualdade social. A estas duas experiências acrescenta-se uma terceira: a da ambivalência em relação aos saberes.

Contudo, antes dos anos 80, a experiência da massificação nas escolas é reduzida. Agora, ganha volume por causa dos efeitos do processo de naturalização das matrículas escolares (RESENDE, 2010). Esta naturalização resulta, em parte, da lei que obriga a frequência dos alunos ao longo de uma escolaridade que é decretada oficialmente pelo Estado. Da outra parte resulta do reconhecimento das famílias, em geral, que a escola traz benefícios diversos, alguns deles experimentados pelos filhos mais velhos da descendência (GRÁCIO, 1986).

Na decorrência deste movimento massificador, cruzam-se na escola diversas experiências culturais, sociais e políticas que são geradas por fontes diversas. Uma das fontes é a própria família e, mediada por esta, surge uma outra associada à origem de classe.

Nem sempre estas duas experiências – a da família e a da classe – se sobrepõem, uma vez que a coincidência entre as duas não é segura, e muito menos automática. A sua maior ou menor sobreposição ou coincidência está bastante dependente do tipo de relações mantidas com círculos sociais alimentados por experiências homólogas vindas de outras famílias.

Umas e outras tendem, nesse sentido, a propender para aspirações e expectativas comuns. Estas dinâmicas contribuem para que se aproximem uma das outras através de modos de envolvimento de acção de proximidade (ou familiares) (THÉVENOT, 2006).

No entanto, tais envolvimentos não são lineares. Misturam-se com outras tendências como acontece quando está em causa, por exemplo, a definição de projectos de vida futura (THÉVENOT, 2006). Estas combinações são complexas porque as lógicas entre os envolvimentos familiares – que requerem uma dinâmica de cariz mais comunitária e com razoabilidade emocional – e os envolvimentos em plano – que exigem posturas mais individualistas e racionais – não são de todo similares.

Também é possível observar a sobreposição entre experiências decorrentes de uma origem de classe comum com experiências resultantes da pertença a um mesmo colectivo étnico. Mas nem sempre tal ocorrência se dá de modo automático, e em outras ocasiões a sua descoincidência mantém-se com o tempo (MACHADO, 2002).

Assim sendo, a escola contemporânea em Portugal, e em outros países europeus, é um espaço de exposição de experiências culturais de classe diferenciadas, às quais se acrescentam as experiências que advêm do facto de os estudantes serem oriundos de grupos étnicos distintos, uns mais expressivos numericamente do que outros. Neste sentido, nos territórios escolares cruzam-se olhares e práticas de diferenciação e de desigualdade. Não apresentando lógicas totalmente comuns, os comportamentos que expressam a desigualdade são confundidos com condutas culturalistas e o inverso também tende a manifestar-se na instituição (RESENDE, 2003b; 2005). E estas confusões dificultam a interpretar os sentidos das experiências e das práticas.

Das experiências produzidas pela dinâmica multicultural na escola, é possível acrescentar naquele território as experiências culturais oriundas da transmissão dos saberes inscritos nas diversas disciplinas que formam o currículo escolar. Contudo, hoje em dia essas experiências não habitam isoladamente na escola, nem esta é povoada por um único colectivo étnico ou de classe social.

De facto, e para além do cruzamento étnico e de classe, na escola dos nossos dias, aquelas experiências culturais, sociais e políticas defrontam-se entre si com a entrada nesta instância das experiências culturais juvenis. Na verdade, a designada “*cultura escolar*” assente no saber científico, coabita com a proclamada “*cultura juvenil*” assente em outros saberes que são originados a partir dos usos sociais do corpo, mas mediados pela utilização de diversos objectos produzidos por uma indústria cultural que os tende a massificar (RESENDE, 2009; 2010).

E esta cultura juvenil tem a tendência em não se encaixar directamente numa cultura de classe ou étnica. Aliás, a sociabilidade juvenil escolar é propensa a diluir aquelas fronteiras escolares. Nem sempre tal diluição acontece, mas as oposições entre as culturas juvenis só muito raramente apresentam um carácter classista puro e integral.

Aos saberes assegurados pelas experiências culturais juvenis, os usos sociais do corpo, também encontram na escola um espaço favorito para exporem outros modos de se expressarem pelo comportamento, com a utilização de linguagens e de símbolos, por vezes, fortemente codificados. Aqueles usos plurais do corpo, com os seus dispositivos e gramáticas próprias não só ajuda à sua diferenciação, mas também esta distinção auxilia à identificação das singularidades das experiências culturais juvenis.

As salas de aula e os recreios são *topos* onde estes mostram todas as suas habilidades, aptidões e mestria na sua utilização precisa, mas quando o seu uso provoca eventuais ambiguidades em resultado da utilização de palavras ou gestos menos próprios, estão sempre prontos a justificar a sua exposição pública, ancorando o seu juízo em critérios que só se compreendem quando os interlocutores se apropriam do significado das linguagens e dos símbolos inventados por estas culturas juvenis. E aqui residem hoje muitas das tensões encontradas no processo de socialização política e na implementação do programa de Educar para a Cidadania (RESENDE, 2010).

Se não é seguro que uma certa e relativa homogeneidade de classe e étnica assegure na escola uma aproximação garantida e fixa entre os estudantes/alunos, o cruzamento de experiências culturais, sociais e políticas distintas daquela, reforça ainda mais a hipótese de uma maior dificuldade de haver, em todos os momentos e em todos os seus cenários, um acordo entre os membros que coabitam neste espaço. Na verdade, o cruzamento de experiências culturais, mas com forte incidência política (potenciada, por exemplo, pela imprensa e televisão), na escola, transporta para dentro dela diferentes sentidos pragmáticos, nem sempre coincidentes e articulados entre si.

Assim, é bem possível defender a hipótese de haver ali a existência de um gradeamento relativo à densidade e profundidade daquelas experiências, assim como da expressividade dos seus sentidos correlativos. A cada grau desse gradeamento é possível atribuir um estado de grandeza resultante do maior ou menor engrandecimento que se pode retirar de cada uma das experiências que compõem a vivência escolar contemporânea.

O mesmo é dizer que hoje o espaço escolar é composto por diferentes experiências escolares, e que destas são possíveis extrair grandezas díspares, quer em relação à qualidade retirada das suas densidades e profundidades significativamente distintas, quer em relação aos conflitos que estas podem suscitar quando está em causa o respeito de uma dada ordem escolar assente em princípios de justiça que tornam equivalentes os seres de uma mesma grandeza (os professores ou os alunos) ou os seres das duas grandezas (os alunos e os professores) (RESENDE, 2003a; 2010)

De facto, a possibilidade de não haver uma aproximação garantida, e fixa para sempre, entre as experiências e os seus sentidos, pode ser observado em diversos eventos e acontecimentos experimentados no quotidiano escolar. Nem sempre destas ocorrências emanam (saem) formas de coordenação de acções comuns que dão sentido aos resultados de um acordo (ou a um compromisso) confirmado entre as partes. Em cada um deles, os seres envolvidos – só alunos ou alunos e professores, ou só professores – tomam posição, e usando da sua capacitação reflexiva, juntam razões para justificar não só as suas razões quanto aos registos assumidos, mas também para explicar como se deram os passos da sua aproximação a um dos lados da contenda (disputa).

Os conflitos ou as disputas decorrentes de percepções, representações e práticas distintas em relação àquilo que é considerado justo pelos alunos (no sentido que se ajusta às expectativas de uns e de outros) podem ser um exemplo significativo das dificuldades em realizar as referidas aproximações (como expressão do acordo e de acções coordenadas) entre si. O mesmo se pode passar quando o questionamento se desloca para a averiguação dos graus de densificação e aprofundamento da experiência escolar. Entre aquilo que da experiência os seres extraem para enobrecer o espírito, de um lado, e os modos como as representações de uma experiência rica ou pobre se articulam com as práticas de alunos e docentes, do outro lado, podem também constituir-se razões de motivos (TROM, 2001) para que as aproximações e as separações aconteçam no quotidiano escolar.

Na verdade, estas duas questões – os sentidos da justiça e da qualidade das experiências – apresentam, para esta reflexão, um elemento comum. As duas questões remetem a análise para a demanda dos principais atributos que professores e alunos imputam para os qualificar na escola e, desse modo, conferir uma dada grandeza às relações que estabelecem entre si, sem deixar de integrar na disputa as razões que dão quando a sua

presença na escola é questionada (em particular a dos alunos com condutas menos ajustadas ao governo das regras escolares) (THÉVENOT, 2009).

Para além da busca dos critérios que ajudam a qualificá-los, o nosso desafio científico tem também de dar atenção aos fundamentos que são avançados por quem os avalia, os classifica, em suma, os qualifica, actos que têm o propósito de distinguir o que é justo relativamente àquilo que apontam como injusto, mas também o objectivo de separar a experiência que engrandece os seres da experiência que os empobrece. Neste sentido, é importante dar voz aos protagonistas que estão na escola, de modo a acompanhar os seus pontos de vista quando estes são envolvidos em acontecimentos ou eventos que produzem controvérsia no domínio da justiça escolar, ou que produzem experiências de alguma complexidade que facilite a qualificação da sua grandeza.

Nestes dois domínios, os actos de denúncia de favorecimento na atribuição das classificações escolares, a apresentação formal de uma queixa por causa de comportamentos indisciplinados ou violentos verificados nas turmas, a manifestação de resistências em aceitar outras propostas de trabalhar a pedagogia e a didáctica ou de estudar os lamentos sobre a degradação experiencial das actividades escolares, mas também as incompatibilidades em estabelecer, manter ou reatar relações entre docentes e alunos podem dar início a um processo de questionamento científico que vise não só esclarecer a génese destas ocorrências, mas também proceder a um levantamento, o mais exaustivo possível, das suas narrativas, de modo a identificar os seus protagonistas, assim como o enredo que os envolve em toda aquela disputa.

Naquilo que diz respeito à escola portuguesa, a experiência da prática docente no Ensino Secundário (Ensino Médio no Brasil) é hoje marcada pela existência de tensões, ou mesmo conflitos, de naturezas distintas. Essas tensões e conflitos revelados pelos docentes tendem a mostrar que aqueles ocorrem nos mais diversos espaços dos seus estabelecimentos de ensino. Estas revelações são feitas a propósito de um estudo sobre as formas de envolvimento dos professores em questões conflituantes, cujas tensões ou disputas são o resultado de diferentes modos destes, e dos alunos agirem quando o desafio da escola está centrado no processo de *socialização política*. E através deste esforço analítico é bem possível examinar as políticas públicas na esfera da educação.

A SOCIALIZAÇÃO POLÍTICA COMO DISPOSITIVO DA RELAÇÃO ENTRE A ESCOLA E A COMUNIDADE POLÍTICA

A centralidade atribuída pela pesquisa à *Socialização Política* só pode ser devidamente compreendida se deslocarmos a nossa atenção para a própria história da “*forma escolar moderna*” inventada pelos políticos e especialistas da Educação. De facto, parece não haver hoje dúvidas dos laços estreitos entre a história moderna da escolarização no Ocidente e a própria história da modernidade ocidental, ou nas palavras de Elias (1989; 1990), do próprio processo civilizacional europeu.

Como explana Norbert Elias quando se debruça sobre a génese do conceito de civilização na Europa, a propagação do tratado de Erasmo de Roterdão – *Da civilidade dos costumes das crianças* – funda, no início do Renascimento europeu, um dos primeiros investimentos de forma (THÉVENOT, 1986) exercido pelo trabalho pedagógico dos humanistas no sentido de estes se exercitarem na qualificação dos descendentes, nomeadamente as gerações mais novas dos rapazes das famílias aristocráticas, mas também dos grupos domésticos burgueses que emergem por essa altura. Nesse exercício pedagógico, o propósito é introduzir outros valores virtuosos através, quer da utilização dos livros sagrados, quer através do uso de livros sob a forma de manuais de onde se destacam estes dois títulos: *Da civilidade dos costumes das crianças* e os *Colóquios familiares*.

O objectivo didáctico do seu autor, Erasmo de Roterdão, vai no sentido de formalizar, no âmbito conceptual, o conceito de civilidade e, assim, questionar, mas também intentar a inversão de velhos, já à época concebidos como nocivos, costumes ligados aos usos sociais do corpo através da introdução de uma outra educação corporal. Ao conferir um sentido educativo a estas práticas associadas ao comportamento corporal dos rapazes, estes educadores intentam mudá-las, propondo outros valores e normatividades que constituem novas referências para olhar, não só a postura corporal, mas, sobretudo, outro olhar agora estritamente relacionado ao outro, que lhe está mais próximo ou distante. Do saber estar à mesa com todas as nuances que tal postura implica em termos de conduta objectivada pelo conceito de civilidade à introdução de um olhar mais sensível às relações amorosas e à sexualidade, estes pensadores e educadores elegem a pedagogia educacional como o mais adequado dispositivo para a qualificação do comportamento humano. Ao ser tal exercício produzido directamente sobre um conjunto de rapazes, são os critérios de equivalência que se sobrepõem a outros critérios singulares trabalhados pela socialização familiar.

Abre-se então a oportunidade de nos objectivos educativos ligados a esta literatura humanista concebida por Erasmo, não só a possibilidade de começarem a trabalhar

sobre uma moral mais secularizada nos territórios escolares, mas também visam a possibilidade de exercitar, com o apoio da pedagogia, a educação corporal elegendo outras formas mais controladas de exhibir o corpo, quer nos espaços privados, quer nos espaços públicos. Estavam assim a dar-se, na Europa do centro e do norte, os primeiros e mais significativos passos para a criação do conceito de *socialização política*, que no século XIX se desenvolve acoplado ao conceito de “*forma escolar moderna*” (VINCENT, 1994).

Na verdade, esta nova “*forma escolar moderna*” inventada pela instituição escolar oitocentista inaugura a construção de um outro modelo de socialização, distinto da socialização familiar, e dá um forte contributo não só para o projecto educativo da escola se afirmar junto das famílias, como torna possível olhá-lo sob um ângulo político. Na verdade, a escolarização não só arranca as crianças da família como dá um enorme impulso para a menorização política de tudo aquilo que é da orla do local e do comunitário, para se centrar sobretudo na eleição daquilo que é da orla nacional e universal.

Este é o projecto imaginado da escolarização moderna que se encaixa no projecto imaginado da modernidade (WAGNER, 1996). E nessa altura com o propósito de conceder substância a esse projecto imaginado de escolarização moderna, o Estado inicia o estabelecimento de um programa institucional a ser realizado pela instituição escolar.

Na verdade, esse programa institucional desenvolve-se à volta de algumas funções e finalidades atribuídas à escolarização. Algumas dessas finalidades aparecem directamente ligadas à afirmação e consolidação dos Estados-Nação no século XIX. O trabalho em torno dos aspectos singulares da cultura e da identidade nacional é uma das finalidades adstritas ao trabalho docente na escola.

Os programas escolares não deixam de veicular eixos actantes que indicam a justeza da incorporação de valores que reforcem a singularidade de uma cultura nacional comparativamente com as culturas de outros Estados-Nação. O ensino de uma língua e de uma linguagem literária e científica realizadas na escola também contribuí para esbater as singularidades linguísticas das regiões e, desse modo, trabalhar para a consolidação de uma relativa coesão da composição social e cultural de uma dada nação.

Por outro lado, a história europeia é marcada pelo romantismo, mas também pelo confronto entre teses de cariz mais nacionalista, baseado na afirmação dos valores de carácter cultural que visam a construção do bom defensor dos ideais nacionais e teses associadas aos ideais republicanos, fundadas na questão da construção do bom cidadão. É

certo que esta visão dual não aparece objectivada nem nos programas escolares, nem no trabalho de qualificação realizado pelo docente. Na prática institucional, quer no âmbito da governação do País, quer no âmbito da administração das escolas, estes dois eixos actuam em configurações expondo composições com diversas combinações.

Para além destes eixos que contribuem para difusão destes ideais - nacionalistas e universalistas - compete à figura do docente trabalhar sob o manto destes desafios com o objectivo de trazer a figura do outro para a escola. A questão da alteridade constitui um dos desafios da escola.

As sociedades modernas tendem a expandir os territórios urbanos, e a escola é um espaço onde coexistem alunos oriundos de diferentes camadas e classes sociais, apesar da predominância das classes socialmente mais favorecidas na composição social do estudantado. Estas, porém, não se fixam só nos centros urbanos. O Estado vai alargando a rede escolar pelas vilas e aldeias espalhadas pelo território nacional. Esse investimento público é, por um lado, um sinal dado à importância do progresso e de desenvolvimento económico, mas é também um sinal dado à criação de novos dispositivos de regulação sujeitos a outros critérios distintos dos critérios de regulação familiar.

Aliás a fundamentação dos ideais de cidadania, seja qual for o modelo aplicado – uma cidadania mais republicana, uma cidadania mais liberal ou uma cidadania composta por registos mais diferenciados – vão ao encontro da centralidade atribuída à implementação de novos dispositivos de regulação. Os princípios morais e normativos constitutivos dos ideais de cidadania tendem a substituir os princípios morais e normativos da doutrina cristã, quer aquela que é veiculada pelo Vaticano, quer aquela que é difundida pelas outras confissões ligadas ao cristianismo, mas em outras circunstâncias o carácter laico é impuro, pois a experiência do sagrado nunca é dali expurgado, mesmo quando tende a tornar-se mais periférica.

Nesse sentido, a finalidade da escola desloca-se permanentemente entre o trabalho sobre a alteridade – do outro próximo, conhecido e reconhecido, ao outro distante e, por isso, não conhecido e reconhecido nas esferas da co-presença – e o exercício sobre a laicidade, na tentativa de demarcação dos espaços de carácter marcadamente público dos espaços de natureza marcadamente confessional. Assim, as tarefas incumbidas pelas escolas públicas separam-se das actividades propostas pelas escolas particulares, em particular, as escolas detidas pela Igreja Católica. Com esta delimitação escolar, o Estado assume o

comando das orientações morais e normativas, apesar de as Igrejas não deixarem de pugnar permanentemente por maior liberdade, quer na orientação moral, quer na orientação pedagógica e didáctica. Tais exigências apesar de não serem totalmente satisfeitas não deixam de “contaminar” estes territórios aparentemente designados como praticantes de uma laicidade “pura”.

A superioridade estatal na condução da governação escolar não tem sido pacífica. A supremacia do Estado tem gerado, ao longo da história da escolarização, debates e controvérsias infinitas, quer entre os intelectuais, quer entre políticos e técnicos de educação. E os indivíduos próximos das confissões religiosas não deixam também de questionar o excessivo predomínio da regulação estatal na escola.

De qualquer modo, a demarcação em termos de condução do processo político de implementação de uma rede escolar, mas também a direcção política exercida pelo Estado neste domínio, é coincidente com a definição jurídica da institucionalização do exercício da violência legítima por parte de instâncias sujeitas à ordenação e autorização dos órgãos de soberania nacional. A consolidação do Estado moderno é baseada neste princípio de legitimidade convencional, e aceite por todos os cidadãos e organizações reconhecidas legalmente. E a questão da representação delegada pelos cidadãos ao rei, e, mais tarde, ao político moderno, é outro princípio trabalhado desde a “sociedade de corte” (ELIAS, 1995), transportado, posteriormente, para dentro do próprio o Estado-Nação.

Nesse sentido, tal como se verifica com a implementação do projecto imaginado da modernidade no âmbito das actividades do Estado, assente em eixos actantes ligados à liberdade e à disciplina, a escola, através das acções pedagógicas dos professores, não deixa também de os consagrar como dois princípios fundamentais, quer para a sua organização e administração, quer para a realização do seu trabalho de qualificação, tanto no plano cognitivo, como no plano educativo. Ora a socialização política como instrumento de qualificação dos seres e dos objectos não deixa de os pôr em prática, uma vez que os seus “investimentos de forma” (THÉVENOT, 1986) são produzidos por mediação da transmissão dos saberes, de um lado, e por mediação da transmissão de regras de conduta, do outro lado.

Uns e outros aparecem como novos dispositivos de regulação dos corpos individuais e sociais. Estas novas modalidades de regulação têm o propósito de levar os cidadãos a aceitar, por consentimento, quer o exercício da violência legítima da parte do Estado, quer a natureza representacional do cargo, do posto político e institucional, quer ainda

outras actividades de qualificação consideradas não dispensáveis para garantir a configuração em composições diversa (e, por vezes contraditórias) de uma ordem social democrática.

Aliás este consentimento só ganha sentido se corresponder a uma adesão individual e autónoma de cada sujeito. Assim, a sua objectivação tem de ser a emanação do próprio trabalho de qualificação exercido pela socialização política, baseado na importância da actividade crítica produzida por um sujeito livre e autónomo. A sua única sujeição é perante a ordem jurídica e constitucional definida por quem a representa no espaço político da democracia.

No entanto, o projecto de autonomização do sujeito pela via da Socialização Política escolar não se concretiza num ápice. São diversos os obstáculos, mas as tensões na escola entre as figuras de aluno, cidadão e jovem têm contribuído para a produção de oscilações e combinações práticas complexas, por um lado entre a autonomia e a individuação e, por outro entre estas e a dependência intermitente dos seres mais novos na escola. As referidas oscilações e hesitações práticas manifestadas pelos alunos/estudantes são notórias em muitas ocorrências escolares, mas por vezes, são objectivadas mais pelos alunos do género masculino, que tendem a investir menos na cultura escolar (RESENDE, 2010).

Contudo, a questão da cidadania não aparece como o único desafio das políticas públicas educacionais. As associações profissionais de professores e outros movimentos ligados ao pensamento pedagógico lançam também o debate à volta do princípio de igualdade de oportunidades escolares. Entre os finais do século XIX e o início do século XX, o questionamento à volta do acesso à escola começa a entrar na agenda política nesses países. Mais tarde, a questão do acesso a este espaço intercala-se com o problema do aproveitamento escolar.

Já antes Durkheim (1977) advoga na sua obra *Sobre a Divisão do Trabalho Social* o princípio de igualdade de oportunidades sociais. Este novo princípio de justiça introduzido por este sociólogo francês contribui para renovar os princípios sobre aquilo que é então considerado socialmente justo. Os princípios associados à herança da linhagem familiar, antes concebidos como intocáveis, são agora contestados e substituídos pelo princípio do mérito.

A presença deste princípio na obra de Durkheim acaba por não se circunscrever exclusivamente ao mundo do trabalho. Rapidamente, dá-se uma deslocação da

lógica deste princípio para o mundo escolar. É assim que surge o princípio da igualdade de oportunidades escolares.

A partir dessa altura começa a ser questionado as limitações do acesso à escola pública por parte de todas crianças com a idade escolar. Apesar de não haver uma tradução directa, e automática, entre este princípio e a percentagem de alunos matriculados na escola tendo em conta o seu peso na estrutura demográfica dos alunos em idade escolar, a questão nunca mais desaparece da agenda política, quer dos professores, quer de outros actores.

A escola justa é aquela que permite a entrada de todos os alunos. O princípio do mérito escolar faz depois o resto, agora no âmbito dos seus percursos dentro da escola. Quem se esforça e trabalha deve ser recompensado relativamente àquele que não cria qualquer compromisso com as actividades escolares, nomeadamente, aquelas relacionadas com o domínio da aprendizagem.

Mais tarde, por volta dos anos 60, este princípio vai ser alvo de uma contestação, em resultado da difusão dos resultados dos estudos realizados em França (mais tarde desenvolvidos em outros países) por uma equipa de sociólogos liderado por Pierre Bourdieu (1970; 1985). Nestes estudos, a instituição escolar é apresentada como conservadora, porque em vez de transformar as oportunidades sociais à partida, em oportunidades escolares ao longo do percurso dos alunos, as suas actividades lectivas contribuem, ao invés, para reforçar as desigualdades sociais existentes.

Assim, a escola apresentada como um meio que possibilita a mobilidade social inter-geracional, não passa de um mito ou de uma imagem distorcida pela ideologia. Na realidade, o trabalho e as relações pedagógicas desenvolvidas nas turmas pelos professores, em vez de promoverem a transformação das oportunidades escolares desejadas em oportunidades escolares efectivamente concretizadas, punem constantemente os alunos oriundos das famílias que detêm um menor volume de capitais, por um lado, e um menor peso relativo do capital cultural – importante para o êxito escolar – nesse volume de capital, por outro lado (BOURDIEU, 1989).

Na tentativa de resolver os problemas levantados por esta equipa de investigação, os Estados fazem diagnósticos exaustivos, com o apoio de especialistas de diferentes ciências sociais e educacionais, com o propósito de encontrarem as soluções mais adequadas para mudar o rumo do trabalho escolar. A realização de diferentes reformas ao

sistema escolar é um sinal dessa preocupação, mas, ao mesmo tempo, essa prática reformista faz introduzir no cardápio político o conceito de crise associado à expansão da escola.

Todavia, à medida que a experiência da modernidade se estende a todos os grupos sociais, a complexidade das referências torna-se cada vez mais visível. Tal é particularmente claro quando se tratam questões como, por exemplo, a educação para a cidadania, a inclusão escolar e social, o sucesso escolar e social, o abandono e absentismo escolares, as relações entre o diploma e os postos de trabalho, entre muitas outras. (RESENDE; VIEIRA, 2006, p. 3).

A CONCLUIR – AS OSCILAÇÕES E INDEFINIÇÕES DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCATIVAS EM RESULTADO DAS TENSÕES ENTRE A CULTURA ESCOLAR E AS CULTURAS JUVENIS NA ESCOLA?

Assim, todos os modelos de reformistas aplicados pelo Estado ao longo das últimas décadas do século passado só atenuam, com maior ou menor intensidade, todos estes problemas. Nem mesmo as medidas adoptadas pelos governos europeus tendentes a descentralizar as políticas educativas nos anos 90 do século passado, visando as autonomias dos estabelecimentos de ensino e do trabalho dos docentes encontram as soluções para ultrapassar estes problemas.

O que todas estas medidas políticas denotam no espaço público é o falhanço do Estado na concretização do princípio de igualdade de oportunidades escolares. Por outro lado, estas dificuldades sentidas pelo Estado reforçam a convicção de que a escola é uma instituição central na modernidade, uma vez que ela pode ser concebida como uma das esferas importantes de distribuição da justiça (WALZER, 1999). Sendo apontada como uma esfera de distribuição de justiça, então esta instituição carrega no seu interior bens que trazem recompensas e benefícios diversos para o futuro dos cidadãos escolarizados. Que bens são esses? Do ponto de vista da filosofia política a escola na modernidade distribui o bem educativo e o bem cognitivo. Estes dois bens são potencialmente considerados como indispensáveis para todos.

Nesse sentido, os confrontos referidos no trabalho de campo ocorrido entre 2005 e 2007 mostram os docentes envolvidos em diferentes causas nas escolas, alguma das quais já atrás acabam de ser referidas. Por um lado, o questionamento que dali é possível destacar mostra que estes profissionais desenvolvem um olhar o mais alargado possível sobre todas as actividades escolares e extra-escolares que acontecem no dia-a-dia dos estabelecimentos de ensino. Assim, os docentes tendem a não circunscrever os seus pontos

críticos à volta das suas actividades profissionais, em particular, aquelas que estes dirigem nas suas turmas, ou outras que incidem em actividades que se desenvolvem fora da escola, como, por exemplo, as visitas de estudo.

As suas incursões críticas extravasam os seus territórios mais determinantes para o exercício da sua actividade profissional, e incorporam as suas apreciações questionadoras em outras ocorrências que se desenrolam noutros espaços da escola. As suas preocupações relativas ao actual processo de qualificação dos alunos, quer no domínio das aprendizagens, quer no domínio da cidadania, estendem-se para além das aulas, mas estas não deixam de ser um bom laboratório para as suas reflexões sobre o actual processo de socialização política.

As muitas inquietações que explicitam quando confrontados com os seus exercícios de *educação para a cidadania*, agora tornados de novo obrigatórios, ou no mínimo indispensáveis, pelos técnicos, especialistas e políticos de educação que os reclamam com urgência, andam à volta dos choques provocados por três formas de qualificação dos seres que acontecem quase em simultâneo nas escola portuguesa. Não obstante a predominância dos exercícios de qualificação destinados a configurar a figura do aluno na escola, e que é de enorme relevância para os exercícios que contribuem para qualificar a figura do cidadão nestes territórios, a presença cada vez mais notada da figura do jovem, e das culturas juvenis a ela associadas, tornam mais complicada a tarefa do docente nos dois anteriores domínios de qualificação.

Por outro lado, os próprios docentes portugueses não concebem a figura de cidadão na sua forma pura. Tendem a representá-la assim, mas os seus ideais e práticas deslocam-se até outros registos o que faz com que a figura do cidadão surja mais como esboço com contornos contraditórios.

Na verdade, o seu ideal mantém-se próximo da figura do cidadão enunciado por Durkheim, e que a escola tem a obrigação moral de o potenciar e dar vida prática. Contudo, as artes de (des) fazer os mundos da escola, originadas em diferentes planos, enquadramentos e densidades temporais pela difícil conciliação das lógicas culturais e políticas das 3 figuras anteriormente mencionadas, alteram o ideal discursivo dos docentes em envolvimentos pragmáticos que ensaiam coligar o inconciliável, nomeadamente a qualificação doméstica de cariz mais afectuoso, de interdependência recíproca e de

proximidade quase orgânica com a qualificação cívica que requer provas com autonomia e espírito crítico.

Em virtude da complexidade da arte de qualificar as figuras do aluno e do cidadão na escola portuguesa contemporânea, o ambiente na sala de professores corrobora o ar de desalento expresso pelos docentes. Há cada vez mais trabalho burocrático e sobra pouco tempo para as actividades de preparação e planeamento das aulas.

Apesar da crise em que está submerso o actual processo de escolarização, a escola é obrigada a responder a muitos e variados problemas, muitos deles afastados das actividades reconhecidas pelo seu programa institucional. As dificuldades em lhes dar respostas imediatas e de qualidade expectável expressam os problemas do ajustamento do programa institucional da escola pública republicana aos novos desafios que esta instância enfrenta hoje nas sociedades modernas.

Um dos principais desafios, aqui objecto de análise, prende-se com a questão da formação e conservação da “*ordem escolar*”. Essa controvérsia é gerada sobretudo pelos docentes quando estes se referem à perda de autoridade que antes detinham sobre os alunos.

De facto, os professores queixam-se que têm dificuldade em manter a “*ordem escolar*” a partir do exercício da autoridade que assente na combinação entre uma relação assimétrica e uma relação de reciprocidade (Ricoeur, 2009). Das aulas aos recreios e cantinas, os alunos não respeitam a sua autoridade como adultos e como profissionais de ensino.

A primeira relação pressupõe o reconhecimento do exercício de autoridade de um ponto de vista vertical. O comando é feito verticalmente e, por isso, existe a grandeza dos adultos que se impõe à grandeza dos mais pequenos, neste caso, adolescentes e jovens.

Esta ordem de reconhecimento sofre um processo de erosão tal como ocorre com a implementação da figura do cidadão na escola. Ora uma das razões desse desgaste está conectado com a uma certa desvalorização dos saberes transmitidos pela escola (PINTO, 2007). São saberes de diversa natureza: dos conhecimentos científicos transmitidos pelas disciplinas curriculares aos saberes inscritos nas “*artes de constituir*” os laços comuns que concorrem para o estabelecimento da “*ordem escolar*”, e, por esta via, darem entrada no espaço público quando terminarem os estudos.

A tensão entre a ordenação vertical e a ordenação horizontal entra em conexão com outro conflito que atravessa hoje em dia a vida das escolas. Esta disputa centra-se agora sobre os modos de habitar a escola como espaço de trabalho. Ora é bem possível que esta tensão se desloque também quando a escola assume o lugar de arena pública (RESENDE; DIONÍSIO, 2005; RESENDE, 2010).

Nos modos distintos de habitar este local de trabalho está em causa o processo de socialização que visa a relação com o mundo e com os outros que contam, dentro e fora da escola. Ora o “investimento de forma” (THÉVENOT, 1986; RESENDE, 2010) produzido pela socialização escolar a partir de referências inscritas no seu programa institucional (DUBET, 2002, 2003) não consegue, hoje, concorrer com outros modelos transmitidos por outras instâncias, tais como, as famílias de origem, os *media*, e os exemplos públicos de membros da “classe” política.

Tendo em conta a identificação destas diferenças, os docentes observam que o manejo dos espaços escolares não é feito do mesmo modo por uns e por outros. O mesmo acontece com a disposição dos objectos que cada um deles transporta consigo diariamente. A facilidade como se deslocam e se apropriam dos territórios da escola também faz diferença entre cada um destes dois corpos. Assim estas posturas tendem a dificultar o processo de desencantamento do mundo, através da mediação dos dispositivos da crítica e das gramáticas políticas que lhes dão vida e consistência.

Os espaços das salas de aula são menos apreciados pelos alunos que não selam um compromisso forte com a educação e a instrução. Estes relevam os territórios da escola destinados ao convívio, onde as relações de reciprocidade se sobrepõem às relações verticais.

As rotinas de trabalho de uns e de outros são distintas. As economias emocionais do lado dos discentes, aliadas ao modelo de *philia* que estes consideram como o mais apropriado para se alojarem na escola, distinguem-se das economias da rotina dos professores ainda fortemente associadas a um modelo racional, burocrático e impessoal.

Aliado ao modelo de *philia* juvenil, os discentes dão relevo ao espaço personalizado, em que a proximidade dos pares ganha terreno relativamente às distâncias estatutárias e categoriais definidas por uma carreira ou pela avaliação escolares. Essa proximidade entre os seres gera confidências e cumplicidades de diversa natureza.

Há uma economia emocional que se destaca e que é próprio da adolescência e da juventude. E por causa dos usos sociais e geracionais das emoções nem sempre se guardam as devidas distâncias entre si, e, sobretudo, relativamente aos outros que contam. E as tentativas de “*fusão*” de uns com os outros no cumprimento das solidariedades prometidas pela amizade, comprometem, por vezes, a aplicação do princípio da autonomia e a defesa da singularidade de cada um face aos “outros”.

A apropriação dos territórios escolares por laços “*comunitários*” opõe-se ao modo de vivência do espaço escolar por laços “*societários*”. No primeiro modelo as formas de associação implicam a gestão de interações mais intensas no quadro de colectivos formados pelos pares de amigos. É o espírito convivencial e horizontal que impera nestes enquadramentos.

No segundo modelo as formas de associação não implicam a constituição de colectivos estáveis, com interações intensas entre os seus membros. As relações são mais interpessoais, guardando-se as distâncias convenientes entre si. Só a racionalização da divisão social de trabalho impõe regras de interconexão para a realização de tarefas e de actividades comuns. O trabalho de equipa não é permanente, nem é suscitado espontaneamente por cada um dos professores.

A partir destes modelos de habitar a escola impõe-se uma questão geral. São os alunos incapazes de se envolverem nas questões políticas mais gerais? O modelo de *philia* que atravessa hoje as relações de reciprocidade que alimentam, na escola, o convívio entre pares é um simples arranjo criado pelos adolescentes e jovens escolarizados ou pode ser considerado como um dispositivo que visa assegurar ali uma vida boa em comum? E como é que essa eventual incompletude no êxito do exercício de qualificação cívica para o confronto com o mundo, interfere na (in) definição das políticas públicas educacionais?

Estas são outras aberturas para uma reflexão sociológica mais aprofundada sobre a experiência escolar vivida nos estabelecimentos do Ensino Secundário e os seus efeitos nas políticas educativas. A partir destas experiências o que nos tem interessado é analisar os modos como docentes e discentes se envolvem nos processos de socialização política, tendo como ponto de partida as controvérsias e disputas que ocorrem nos seus estabelecimentos de ensino.

Finalmente, parece pertinente referir que as divergências aqui dissecadas não nos permitem afiançar que os adolescentes e jovens estejam a propor novos modelos de

intervenção pública através do modelo de *philia*. Também é completamente descabido, inversamente, afirmar que os alunos estão completamente desinteressados das causas públicas ou das questões escolares.

Tal como refere Rayou (2007, p. 19), “[...] quando os estudantes se envolvem no debate da justiça” por mediação da noção de respeito, estes “[...] são capazes de praticar uma (des) singularização dos casos sobre os quais recaem as suas análises. Eles elevam assim em generalidade e põem em evidência rupturas de equivalência em que a lógica se manifesta em situações diversas”.

Contudo, outra via analítica pode ser postulada em combinação com a anterior. Naquele processo de (des) singularização, os alunos clamam dos professores o seu reconhecimento como pessoas, ou como sujeitos de corpo inteiro. Está aqui em causa o respeito dos adultos em relação à pessoa do aluno.

O mesmo acontece em sentido inverso. Os professores requerem o respeito dos alunos, quer como adultos, quer como professores.

É por esta “luta pelo reconhecimento” da estima social de uns em relação aos outros (HONNETH, 2008a; 2008b), ou da grandeza de uns e de outros (THÉVENOT, 2007), que se situam as inúmeras ocorrências que conflituam nos espaços da escola. Ora, para os professores, as questões do reconhecimento não se limitam aos territórios escolares. Estas são transponíveis para outros contextos onde eles actuam em interconexão com os pais, os media e os políticos. Nesses espaços, a questão do reconhecimento pode assumir outros sentidos e significados e requerer, eventualmente, o envolvimento destes em outros regimes de acção.

É sob a esteira da combinação analítica avançada e do princípio de prudência subscrito por Patrick Rayou que vamos dar continuidade às novas aberturas e abordagens proporcionadas por estes estudo e análise exploratória. Nestas incursões não são esquecidas as questões das desigualdades escolares e sociais produzidas pela instituição. O que se propõe é que estas assimetrias apareçam incluídas nas análises sobre as experiências escolares e que a composição de sentidos, justificações e regimes de envolvimento accionados pelos actores em confronto permitam renovar a Sociologia Crítica baseada no trabalho crítico dos actores envolvidos nos debates escolares. Por outro lado, estas novas entradas talvez possam contribuir para olhar de outro modo sobre as políticas públicas educacionais, em

particular, sobre os efeitos da descentralização das medidas políticas relativamente aos contornos assumidos pelas políticas educativas nacionais.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Éditions de Minuit, 1970.

_____. *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris: Les Éditions de Minuit, 1985.

BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. Lisboa: Difel, 1989.

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

_____. *Éducation: pour sortir de l'idée de crise. Éducation et Sociétés*, n. 11, p. 47-64, 2003.

DURKHEIM, E. *A divisão do trabalho social*. Lisboa: Editorial Presença e Livraria Martins Fontes, 1977. v. I e II.

ELIAS, N. *O processo civilizacional – Investigações sociogenéticas e psicogenéticas. Transformações do comportamento das camadas superiores seculares do ocidente*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1989. v. I

_____. *O processo civilizacional - Investigações sociogenéticas e psicogenéticas. Transformações da sociedade esboço de uma teoria da civilização*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1990. v. II

_____. *A sociedade de corte*. Lisboa: Editorial Estampa, 1995.

GRÁCIO, S. *Política educativa como tecnologia social. As reformas do ensino técnico de 1948 e 1983*. Lisboa: Livros Horizonte, 1986.

HONNETH, A. *La lutte pour la reconnaissance*. Paris: Les Éditions du Cerf, 2008a.

_____. *La société du mépris. Vers une nouvelle théorie critique*. Paris: La Découverte, 2008b.

MACHADO, F. L. *Contrastes e continuidades. Migração, etnicidade e integração dos guineenses em Portugal*. Oeiras: Celta Editora, 2002.

PINTO, J. M. *Indagação científica, aprendizagens escolares, reflexividade Social*. Porto: Edições Afrontamento, 2007.

RAYOU, P. *De proche en proche, les compétences politiques des jeunes scolarisés, Éducation et Sociétés*, n. 19, p. 15-32, 2007.

RESENDE, J. M. *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, 2003a.

_____. Reconhecimento público das diferenças e justiça escolar: da sociologia crítica à sociologia da crítica. In: VIERA, M. M.; PINTASSILGO, J.; MELO, B. P. *Democratização escolar: intenções e apropriações*. Lisboa: Centro de Investigação em Educação da FC, 2003b. p.143-172.

_____. La reconnaissance publique des différences et de la justice scolaire : de la sociologie critique à la sociologie de la critique, *Éducation et Sociétés*, n. 15, p.137-152, 2005.

_____. Habitar a escola ? Reflexões sobre o princípio da ordem hierárquica e o princípio da ordem convivencial na escola secundária portuguesa. In: *Actas do I Encontros de Portalegre*. Portalegre: policopiado, 2009. p. 1-41.

_____. *A escola contra o Estado? A socialização política na escola num contexto de incerteza*. Lisboa: Edições Piaget, 2010.

RESENDE, J. M.; DIONÍSIO, B. M. Escola pública como “arena” política: contexto e ambivalências da socialização política escolar, *Análise Social*, n. 176, p. 661-680, 2005.

RESENDE, J. M.; VIEIRA, M. M. Introduction. In: RESENDE, J. M.; VIEIRA, M. M. (Ed.), *The school at the frontiers of modernity*. Newcastle: Cambridge Scholars Press, 2006. p. 1-11.

RICOEUR, P. *A crítica e a convicção*. Lisboa: Edições 70, 2009.

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

_____. *L'action au pluriel. Sociologie des regimes d'engagement*. Paris: La Découverte, 2006.

_____. Reconnaissances: avec Paul Ricoeur et Axel Honneth. In: *La quête de reconnaissance, nouveau phénomène social total*. Paris: Editons la Découverte, 2007.

_____. Governing life by standards: a view from engagements, *Social Studies of Science*, v. 39, n. 5, p. 1-41, 2009.

TROM. D. Grammaire de la mobilisation et vocabulaires de motifs. In: Daniel Cefaï et Danny Trom. *Les formes de l'action collective*. Mobilisations dans des arènes publiques. Paris: Éditions de l'EHESS, 2001. p. 99-134.

VINCENT, G. Forme scolaire et modèle républicain. In: _____. (Dir.). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire?* Lyon: Presses Universitaires de Lyon, 1994. p. 207-227.

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

WALZER, M. *As esferas da justiça*. Em defesa do pluralismo e da igualdade. Lisboa: Editorial Presença, 1999.

Recebido em maio de 2010

Aceito em junho de 2010