

Educação, Participação e Democracia: Valores e Práticas na Instituição Escolar (*)

ANA BENAVENTE (**)

A questão dos valores e das aprendizagens morais na Escola nunca me interessou especialmente como questão autónoma; sempre considerei que não era um problema passível de ser reflectido fora da vida escolar, da sua organização, das práticas e das relações que aí têm lugar, assim como dos conteúdos que se ensinam e se aprendem nas disciplinas e áreas curriculares. Nunca imaginei que alguma vez se pretendesse *ensinar valores* como actividade em si, a não ser, claro, em actividades de natureza confessional e ideológica que não deveriam ter, quanto a mim, lugar na escola pública e obrigatória.

Considero que os valores são constitutivos das práticas e das relações sociais, entendendo valores no sentido de uma diversidade de concepções, de normas e de crenças que fazem parte da visão do mundo de cada um de nós e de cada grupo social e que fazem parte das orientações culturais de uma sociedade. Diz Alain Touraine que uma das maneiras de eliminar uma sociologia da acção é *falar dos valores* e considerar que estes têm a ver com *uma cultura* de sociedade, ignorando que quando os valores se apresentam através de um discurso oficial como consensuais e como unificadores de uma sociedade são, no fundo, valores que procuram legitimar e ocultar as relações de poder, de exploração e de desi-

gualdade que existem nessa sociedade.

Sempre pensei que a educação cívica das crianças e dos jovens resultava muito mais dos exemplos dos mais velhos que dos conselhos, resultava muito mais das experiências que viviam e das condições que estruturavam o seu dia a dia, não só escolar mas também familiar, que dos preceitos formais.

No que respeita à Escola, sempre me pareceu que o que estava em jogo na formação cívica dos alunos tinha a ver com questões tais como a democracia da vida escolar, a participação nas actividades, o valor social das aprendizagens, o rigor intelectual dos métodos, a qualidade dos materiais, os desafios à criatividade, o desenvolvimento do espírito crítico, a prática concreta dos direitos individuais e colectivos, o alargamento dos conhecimentos de cada um, a troca de experiências, o diálogo e a comunicação, o direito à diferença no acesso a novos universos de saber, etc., etc.

Sempre me pareceu também evidente que havia uma enorme distância entre os valores explícitos, tal como aparecem nos textos de lei ou em discursos governamentais, e a realidade das Escolas. Sempre considerei, por tudo isto, que a preocupação com a formação pessoal e social das crianças e dos jovens exigia *a análise rigorosa da realidade educativa e a procura de transformações a todos os níveis da vida escolar*.

Falar de educação cívica enquanto actividade autónoma parece-me ser uma tentativa de «s-

(*) Comunicação apresentada no VI Colóquio de Psicologia e Educação, ISPA, Lisboa, Outubro de 1991.

(**) Professora Associada, Universidade de Lisboa.

conjurar um problema que as práticas educativas (e sociais) não resolvem.

Esta (longa) introdução vem a propósito da elaboração de Programas de Educação Cívica para a Participação nas Instituições Democráticas para o 3º ciclo do Ensino Básico. O Conselho Nacional de Educação foi solicitado a elaborar um Parecer de que fui relatora. Vejamos os seguintes três aspectos: (1) Como surgem os Programas de Educação Cívica? (2) Qual o seu sentido na Reforma do Sistema Educativo? (3) Que valores de facto emergem de modo dominante nas práticas da Escola de hoje?

1. COMO SURGEM OS PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO CÍVICA?

A Lei de Bases do Sistema Educativo prevê a criação de uma área de formação pessoal e social nos planos curriculares do Ensino Básico; a educação cívica aparece como uma das possíveis componentes dessa área (entre outras componentes, como a educação ecológica, a educação para a saúde, etc.). Através de vários decretos e despachos, este preceito da Lei de Bases traduziu-se na criação de uma *área escola* na qual se inclui, obrigatoriamente, no 3º ciclo do Ensino Básico, um programa de Educação Cívica para a participação nas instituições democráticas:

«3 — No 3º ciclo do ensino básico, a área escola inclui obrigatoriamente um programa de educação cívica para a participação nas instituições democráticas, cujos conteúdos, depois de submetidos ao parecer do Conselho Nacional de Educação, serão aprovados por despacho do Ministro da Educação, devendo a avaliação do aluno nesta matéria ser considerada para a atribuição do diploma de escolaridade básica.

4 — Em alternativa à disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social, os alunos poderão optar pela disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica ou de outras confissões.» (Decreto-Lei 286/89 relativo aos planos curriculares)

A área-escola aparece na proposta de reorganização dos planos curriculares dos ensinos básicos e secundários, contida nos documentos

preparatórios da Comissão de Reforma do Ensino Educativo, como uma área destinada a programas de actividade a elaborar *por cada escola*, numa perspectiva *pluridisciplinar*, em função de necessidades e de possibilidades específicas. Diz o documento acima referido que a área-escola será a área por excelência de convergência da actuação de alunos, docentes e comunidade, na qual se consubstanciará a identidade própria de cada escola e se poderão expressar as componentes regionais do ensino.

A área-escola aparece, assim, como uma área de liberdade, de especificidade e de inscrição local e regional de cada escola, o que de modo algum supõe a necessidade de elaborar programas nacionais para tal área. Aliás, o mesmo decreto-lei 286/89 relativo aos planos curriculares, diz que: «*os planos curriculares dos ensinos básicos e secundários compreendem uma área curricular não disciplinar, com a duração anual de 95 a 110 horas, competindo à escola, ou área escolar decidir a respectiva distribuição, conteúdo e c ordenação.*» No entanto, o ponto 5 do mesmo artigo, que acabei de citar, diz que o Ministro da Educação estabelecerá em despacho o plano de concretização da área-escola incluindo a determinação de responsabilidades e de iniciativas, bem como sugestões de metodologias e de actividades.

Diz ainda o mesmo decreto que a avaliação do aluno nesta matéria deve ser considerada para a atribuição do diploma de escolaridade básica.

Em despacho posterior, de 1990, retoma a definição de área-escola, as suas finalidades, o seu âmbito, etc., e desenvolve prescrições relativas à avaliação que deve ter lugar em cada uma das disciplinas envolvidas em projectos na dita área-escola. Contém ainda um modelo organizativo e sugestões de estrutura do programa da área-escola.

Estas breves referências à legislação põem em evidência diversas *imprecisões* e *contradições* que se refletem no estatuto da educação cívica, nomeadamente: (a) Qual é a liberdade de cada escola na definição de conteúdos para esta área? E na sua gestão? (b) Quantas horas deverão ser consagradas à educação cívica? (c) Como se processará a avaliação dos alunos em educação cívica, dado que essa avaliação é tida em conta para a atribuição do diploma de escolaridade

básica? (d) Como articular estas decisões governamentais com o disposto na Lei de Bases do Sistema Educativo que aponta a educação cívica como fazendo parte da educação pessoal e social e esta como devendo atravessar todas as disciplinas? Será que os novos programas contemplam estas dimensões formativas? Será que promovem a participação dos alunos? Será que facilitam a apropriação crítica dos conhecimentos? Será que estimulam o confronto de diferentes pontos de vista? Será que têm em conta a diversidade de interesses dos alunos?

O próprio Programa de Educação Cívica apresenta imprecisões e ambiguidades.

Por um lado, procura ultrapassar a organização factual e informativa relativa às instituições democráticas e ao seu funcionamento (que seria porventura o seu contributo mais interessante, se fosse devidamente contextualizado) e propõe diversas actividades na linha do trabalho de projecto, submetido a uma complicadíssima sucessão de formas de avaliação. Por outro lado, acaba por dizer que se trata de meras sugestões e que quaisquer outras actividades podem ser *objecto do Programa*.

Ou seja, o Programa afinal não é um Programa (prefigurando que a educação cívica também não o será?!)

Numa perspectiva reguladora central que contemple a necessária diversidade local, não seria difícil conceber um Programa constituído por módulos dos quais alguns (um mínimo) seriam obrigatórios, deixando às Escolas a liberdade de opção quanto aos restantes, podendo naturalmente haver a inclusão de novos módulos com adequação local (em função de critérios variados).

Parece-me errada a decisão de considerar a educação cívica como um conjunto de actividades delimitadas com o objectivo explícito de educar jovens cidadãos para a participação nas instituições democráticas — a própria formulação me parece sublinhar, em si mesma, a vastidão dos objectivos e o irrisório tempo, meios e processos para a sua concretização. No entanto, acho que é de apreciar a preocupação das autoridades com as funções educativas da Escola Básica na sociedade portuguesa. Mas penso que essas preocupações mereciam outras políticas educativas, outras estratégias reforma-

doras no sentido de uma maior qualidade do ensino e da vida escolar.

A propósito de Educação Cívica vale a pena citar António Sérgio:

«... não pode adestrar uma criança para um dever social sem a fazer quinhoeira de uma vida de sociedade: se a escola lhe não fornece condições para genuínos actos sociais, semelhantes às que depois, adulto, encontrará, a doutrina moral resulta oca, verbalista, cada- vérica e, pelo tanto, ineficaz; é de necessidade absoluta que o aluno se habitue a cooperar pelo bem de uma comunidade, e que a escola reproduza o mais possível a estrutura da vida social adulta.» Diz ainda António Sérgio: «Não vos canseis com os problemas de compêndios e programas: cumpre revolucionar os próprios métodos, o ambiente social em que a criança vive, apelar para as acções e para os hábitos pelas acções instituídos.»

Estas afirmações mantêm hoje toda a sua pertinência.

2. QUAL O SENTIDO DA EDUCAÇÃO CÍVICA NA REFORMA DO SISTEMA EDUCATIVO?

Não será por acaso que a educação cívica aparece no ciclo terminal da escolaridade obrigatória. Dirige-se certamente aos alunos que abandonam então o sistema educativo.

Vivemos num período em que se afirma a importância da educação na sociedade portuguesa. Um relatório publicado em 1990 pela Fundação Calouste Gulbenkian, da autoria de Ricardo Petrella, sobre o futuro de Portugal, diz que: «*Portugal deverá investir massivamente durante os próximos 15/20 anos primeiro e, sobretudo no capital humano*», acrescentando: «*o lema tem que ser: Todos para a Escola!*»

Neste sentido, desenvolve-se desde 1986 uma Reforma Educativa que se apresenta como «*a concretização de um grande sonho dos portugueses*», nas palavras do Ministro Roberto Carneiro.

Esta Reforma procura resolver alguns problemas quantitativos do sistema educativo (prolongamento da escolaridade obrigatória, repetências, abandono escolar, etc.), procura modernizá-lo e aproximar-se da situação europeia.

Procurará também assegurar uma maior democraticidade das suas práticas e dos seus efeitos?

Esta Reforma tem uma característica que aparece nos países preocupados com a sua identidade: a criação de disciplinas de contornos ideológicos, como a educação cívica e a formação pessoal e social. Disse Roberto Carneiro na alocução de abertura do seminário «Formação Pessoal e Social em Debate»: «*A educação prende-se em todas as sociedades com a própria sobrevivência da nação: ainda que reduzida à simples recapitulação e exercício dos saberes teóricos e práticos adquiridos e vigentes, a educação afirma e reitera a identidade, o traço civilizacional e a vontade de ser e de permanecer de um povo.*» E disse ainda: «*a educação é assim factor de capital de configuração e reconfiguração da identidade nacional.*» Esta dimensão da formação pessoal e social na Escola como factor de «configuração e reconfiguração da identidade nacional» levanta dois tipos de questões: primeiro, a dos perigos da introdução destas áreas nos currículos e, em segundo lugar, a discussão do que se entende por identidade nacional e pela sua «preservação».

É evidente que a introdução de uma área de Educação Cívica tem riscos de endoutrinação e de politização que não podem de modo algum ser aceites na escola básica oficial; esta deve ser centrada na diversidade, na universalização e não em compromissos centralmente definidos. A participação e a democracia são demasiado importantes para serem pura retórica e, se a retórica é uma realidade permanente quando se trata de educação, sem dúvida que tanto mais ela se desenvolve quanto mais a realidade se afasta daquilo que são os objectivos e as finalidades definidas.

Quais são actualmente os valores consensuais na sociedade portuguesa? Os dos discursos dos governantes? Os dos manuais? Os das práticas sociais? Os da experiência de vida? Será por exemplo a solidariedade um valor consensual? Ou não será o individualismo o verdadeiro valor na prática social de hoje? Será a paz um dos valores consensuais na Escola Básica? Mas assumirão as autoridades oficiais formar alunos pacifistas? Ou a paz é uma utopia para aprender e a guerra uma realidade para viver?

Penso que podemos indicar *três riscos reais quanto à decisão de incluir a participação e a*

democracia como áreas numa vida escolar cheia de contradições e de contrasensos.

O *primeiro risco* é o de fabricar robôs democráticos que tudo aprenderam e que sabem reproduzir rituais. Que práticas sociais desenvolverão realmente?

O *segundo risco* tem a ver com a banalização da democracia, situando-a ao nível dos conhecimentos e das regras que é preciso saber na escola, separando-a ao mesmo tempo da acção social, individual e colectiva; vem a propósito citar de novo António Sérgio, quando diz: «Nem exortações, nem ciências, nem poesias, nem doutrinas, nos dispõem a ser activos, só por meio de acções actuais nos preparamos para acções futuras.» E diz ainda: «Quando exortas as crianças julgas ter cumprido o teu dever de educador. Sabes o que aprendem por esse método? A exortar! De todos os discursos que lhes fazeis para desmodorrar as energias, além os ouvintes simplesmente o desejo de discursar também.»

O *terceiro risco* é o de fabricar abstencionistas. Crianças e jovens compreendem os códigos escolares, o que é a valer e o que não é, o que é a sério e o faz de conta. O cinismo, a descrença, o desinteresse de muitos jovens nas sociedades de hoje, vêm-lhes de uma escola sem qualidade, da ausência de rigor intelectual, da autoridade burocrática da instituição, da selecção, da competição, da falta de alegria com que muitos vivem uma parte da sua vida escolar.

Estes riscos reais não põem em causa toda a importância do papel da escola na formação cívica e democrática dos alunos mas, quanto a mim, os valores consensuais são simplesmente a tolerância, o diálogo e a comunicação.

Quanto aos traços civilizacionais e à identidade nacional são conceitos extremamente polémicos e considero no mínimo abusivo que seja o governo a decidir as características de tal identidade como património a preservar.

A propósito da integração de Portugal na Europa, afirma António Barreto:

«As únicas realidades indiscutíveis da identidade são, finalmente, a história, os costumes e as instituições. Que existiram ou estão diante de nós. Que são irremediavelmente contraditórias. E que incluem o fugaz universalismo e o incurável paroquialismo; a tolerância e

o fanatismo; a rebeldia e a subserviência. Não há razão para orgulho, nem para auto-flagelação. Ou haverá para os dois. Singular será, afinal de contas, o percurso deste povo, tal como o de todos os outros. No nosso, sobressai a crescente homogeneidade, durante tanto tempo, num território praticamente inalterado e com um Estado constante. (...) Quanto ao resto da identidade nacional, mude-se o mais possível. E depressa. A pequenez de tudo, dos homens, dos espaços e das ideias. O legado de intolerância. O conformismo e a dependência de Estado. O tradicional confessionalismo, reverência perante os poderosos. A pobreza e o analfabetismo. O desprezo pelos direitos dos cidadãos. O proteccionismo e o corporativismo. A permanente tendência para o despotismo. Eis alguns elementos da nossa identidade, a julgá-la pela história, que bem poderiam não serem preservados. (...) Gosto de Portugal, porque é o meu país. Politicamente, prefiro outros, mais democráticos e igualitários. Culturalmente, também, porque mais ricos. Economicamente, igualmente, porque mais desenvolvidos. Esteticamente, do mesmo modo. Globalmente, prefiro Portugal. Porque é meu. E o que nele mais me entusiasma é a possibilidade de o mudar, não de o preservar. É também o que mais me atrai na Comunidade Europeia: as novas condições oferecidas aos portugueses para eles melhorarem o seu país e a sua própria identidade.»

Vale a pena reflectir sobre o papel da introdução de disciplinas de contornos ideológicos como tentativa de legitimação democrática numa escola baseada em desigualdades de toda a ordem. Berger e Luckman distinguem quatro níveis de legitimação: um nível pré-teórico que é o da legitimação através da linguagem (quando eu digo, por exemplo: «sou tua mãe!»), o nível de legitimação através de propostas teóricas rudimentares, como os provérbios, as lendas, as tradições; o nível da legitimação através das teorias explícitas de conhecimentos, fundamentados na competência (o direito, as ciências, por exemplo) e finalmente, *o nível dos universos simbólicos em que aparecem as religiões, as ideologias, e as visões do mundo*. E é certamente pela sua função legitimadora que,

em cada fase histórica o sistema educativo sempre procura integrar componentes morais e cívicas.

Em Portugal tivemos na 1.^a República a Educação Cívica, posteriormente designada Educação Moral e Cívica; no Estado Novo tivemos a Educação Moral e Religiosa (católica, evidentemente), de par, no ensino secundário, com a disciplina de Organização Política e Administrativa da Nação. Voltam agora à Educação Cívica, a disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social, de par com a Educação Religiosa.

Ninguém duvida que se trata de intervir nos universos simbólicos, nas representações que nos permitem viver as contradições do funcionamento de instituições tais como a Escola. Será que se introduz explicitamente uma área curricular de educação cívica para a participação nas instituições democráticas para *legitimar a vida numa instituição que não é democrática e que não permite a participação democrática?*

3. PRÁTICAS E VALORES DOMINANTES NA ESCOLA ACTUAL

Será a escola uma instituição democrática e de participação democrática?

É importante analisar o que caracteriza realmente as práticas dominantes na escola de hoje. Há vários anos que se publicam entre nós trabalhos e estudos que evidenciam as contradições entre valores explícitos (que a escola diz querer transmitir) e práticas que estruturam os valores que realmente transmite.

Identificando algumas das razões deste desfazamento, Maria Emília Brederode Santos indica nomeadamente:

«— A ausência de material, sendo os professores a fonte quase exclusiva do saber, não se formando portanto, os alunos no tratamento e crítica da informação a que têm acesso.

— O peso dos programas.

— O funcionamento da escola para o aluno médio, pouco atenta às diferenças e diversidades.

— A sobrelotação das escolas e a sua inadequada dimensão.

— os locais, qualidade, quantidade, adequação.

— a formação de professores e a inexistência de regras de convivência explícitas.»

Também um autor sueco, indica, a partir da experiência do seu país, o peso dos programas, os obstáculos à prática da interdisciplinaridade, a formação de professores e a sua difícil adesão às inovações como factores que afastam as propostas ideais da sua concretização na escola.

Naturalmente que a resolução dos grandes problemas da escola actual exige mudanças de mentalidades e de atitudes, o que supõe mudanças nas representações, mas exige também mudanças estruturais, das condições materiais dos edifícios às condições em que se desenvolvem os processos de ensino-aprendizagem e exige políticas consequentes que facilitem e promovam a transformação da vida escolar.

Com efeito, *sublinhar a importância das representações dos parceiros educativos exige que se diga também que estas não mudam com discursos mas sim pelas acções e pela transformação das condições em que se desenvolvem essas acções.*

Bártolo Paiva Campos, num texto em que sintetiza algumas preocupações relativas à concretização da Educação Cívica na escola, formula as seguintes três interrogações: «1.º) *Como desencadear e realizar o Processo de transformação do currículo escondido da escola de modo a contribuir para a educação para a democracia?* 2.º) *Como fazer de modo a que a educação para a democracia e a formação pessoal e social não se limitem à aquisição de conhecimentos, à linguagem de normas e de comportamentos, mas englobe o desenvolvimento dos processos psicológicos e das competências de vida necessário para a resolução criativa e flexível das situações concretas encontradas ao longo da existência?* 3.º) *Quais são os principais resultados das experiências realizadas nos diferentes países no que diz respeito à disseminação dos objectivos de educação cívica nas diversas disciplinas e ao recurso a espaços curriculares específicos?»* Pode formular-se uma quarta interrogação: *quais as representações dos parceiros educativos quanto ao que é democracia e ao modo de conseguir formar os cidadãos para a participação?* O que pensam pais e professores sobre este assunto? E ainda uma quinta interrogação:

como facilitar a construção de práticas educativas centradas na formação dos alunos na escola actual?

É que sem o desenvolvimento de tais práticas, o debate sobre Educação Cívica perde todo o seu sentido.

Se se procura de facto uma leitura optimista, que os textos legislativos permitem, se se procura o desenvolvimento de projectos interdisciplinares e a participação dos alunos nesses projectos de modo autónomo e responsável, se se pretende avançar para uma ligação transversal entre disciplinas e entre os currículos de formação, se se pretende criar espaços de autonomia pedagógica nas escolas e a sua inscrição local e regional, se se pretende avançar cada vez mais para uma relativa coerência entre valores explícitos e práticas, podemos então perguntar:

Que condições físicas e materiais, técnicas e pedagógicas serão criadas para o desenvolvimento consequente dos projectos da área-escola? Que apoios e que condições terão os professores para novas formas de gestão e de organização do espaço e do tempo escolar e de novas formas de trabalho pedagógico? Como vão ser consideradas as actividades efectivas de professores nesta área-escola, nomeadamente na sua carreira? Como vão ser elaborados os horários para permitirem o trabalho de equipas de professores? Que equipas? Com que estatuto? E finalmente, que consonâncias e dissonâncias existem actualmente entre os valores explícitos e implícitos nos programas em experiência das várias disciplinas? Terão sido elaborados de modo articulado para facilitar a interdisciplinaridade e a elaboração de projectos? Será que facilitam as práticas centradas nos alunos? Será que nos programas de cada disciplina se incluem pontos de vista diferentes? Será que nos materiais e nos manuais da Reforma se valorizam processos e não apenas resultados? Que consonâncias e dissonâncias existem entre os valores afirmados no programa de Educação Cívica para a participação na Instituições Democráticas e as práticas pedagógicas que estruturam o quotidiano de alunos e professores? Será que se valoriza a investigação? A experimentação? A participação? O rigor? A comunicação? Promove-

-se a diversidade de fontes e de modos de trabalhar? Que possibilidades legais têm os alunos do 3.º ciclo do Ensino Básico de participar realmente e democraticamente na vida das escolas?

Muitas outras questões podiam ser levantadas, mas todas elas têm a ver com o facto de conhecimentos, informações e factos relativos à educação cívica só terem sentido, numa sociedade democrática, num quadro de vida escolar perspectivado e concretizado de modo coerente com os conhecimentos a transmitir.

Quanto aos aspectos que estruturam e que condicionam a vida escolar de hoje em Portugal, pondo em evidência as contradições entre valores e práticas, são múltiplos. Um desses aspectos tem a ver com as características das práticas dominantes no ensino secundário, divulgadas pelo próprio discurso oficial.

Um trabalho publicado pelo GEP, em 1991 e intitulado «Ensino Secundário Unificado, um diagnóstico da situação», diz que: «*A actual situação caracteriza-se por: um insucesso escolar de efeitos cumulativos, o aprofundamento da selecção social, a preponderância dos aspectos formais e da cultura sem atender à cultura de que o aluno é portador, a inexistência quer de integração quer de articulação vertical dos conhecimentos, programas inadequados aos interesses e ao nível etário dos alunos, métodos tradicionais marcando a rotina do trabalho escolar e deixando pouco espaço à criatividade e à iniciativa, raro recurso ao exterior.*» E diz o mesmo trabalho: «*A escola fechada em si mesma. Esquece o meio em que se insere.*» E ainda: «*A escola é lugar de ensinar e de aprender onde o ensinar é uma função do professor e o aprender é a obrigação do aluno.*»

Poderá uma escola com estas características dominantes promover uma Educação Cívica para a participação nas Instituições Democráticas?

Um outro aspecto que condiciona práticas e valores tem a ver com os edifícios escolares, com os espaços externos e internos da escola. Os espaços não são neutros, estruturam a nossa experiência e influenciam a comunicação. O espaço induz modos de estar e de fazer e transmite múltiplas mensagens. Embora seja difícil avaliar a qualidade dos edifícios escolares,

diversos trabalhos parcelares põem em evidência a existência de muitos problemas neste campo. Um parque escolar degradado, escolas de todos os graus de ensino sem espaços verdes nem espaços cobertos, sem condições de higiene, sobrelotadas, edifícios velhos e desconfortáveis, salas de aula mal equipadas; basta aliás consultar a imprensa quotidiana para verificarmos a existência de problemas de segurança, de higiene, de condições de trabalho e, naturalmente, de condições educativas em muitas Escolas. *Melhorar consideravelmente as condições físicas e materiais das escolas e facilitar os processos de apropriação desse espaço pelos que neles vivem seria provavelmente um muito eficaz programa de Educação Cívica.*

Podemos interrogar os espaços sob várias perspectivas, nomeadamente relacional e afectiva — donde vêm a violência e destruição dos espaços escolares? O desamor, o anonimato, indiferença, a não pertença, a exterioridade, a não-apropriação, são outros tantos sentimentos que a maior parte dos espaços escolares actuais suscitam.

Num texto publicado num jornal quotidiano no início deste ano escolar pode ler-se:

«Deixamos os nossos filhos numa Escola Secundária-tipo e eles passam ali metade do dia. São feias, frias e iguais.»

(...)

«As salas, iguais, são iluminadas por grandes janelas iguais e à noite por lâmpadas fluorescentes que espalham uma luz genérica, fria e homogénea, pelas caras dos nossos filhos.»

(...)

«Às vezes conseguem escrever à socapa o seu nome no tampo de uma carteira, ou deixar uma mensagem codificada, para ser lida pelo próximo ocupante.

É assim há vinte e tal anos.

Sempre o mesmo projecto, sempre a mesma escola.

De cada vez que se tem de construir uma escola secundária, é à pressa, porque ali, naquele concelho, há mais uma explosão demográfica que ninguém previu com antecedência.

Os construtores gostam daquele projecto-tipo: já o construíram tantas vezes que dá dinheiro certo e rápido.»

(...)

«Sobre as Escolas-tipo abater-se-á cada vez mais um processo de rejeição: vandalismo, degradação acelerada.»

(...)

«Se a falta de sonhos pode trazer mais prejuízos ao homem que a falta de sono, não poderá do mesmo modo a falta de arte no ambiente das nossas escolas, ter piores consequências que a falta de escolas? A fealdade é mais perdurável que as limitações físicas, já porque permanece para além da resolução daquelas, já porque degrada e se reproduz.»

Num recente trabalho relativo às representações da Escola de jovens ex-toxicodependentes sublinha-se que os seus trajectos foram, na maioria dos casos, marcados por insucesso escolar «com implicações negativas no reconhecimento social e na dinâmica familiar; a escola constitui-se como espaço ansiógeno (...)», concluindo as autoras que a vivência institucional dificultou o desenvolvimento pessoal e social dos jovens cujos casos foram analisados. Todos eles manifestaram amargura quanto ao desinteresse que sentiram da parte dos seus professores.

É na Escola que muitos jovens entram em contacto com a droga e iniciam o caminho da toxicodependência, num ambiente de desinvestimento e desinteresse (e, eventualmente de punição), por parte dos adultos. Se estes jovens tivessem tido uma disciplina de Educação Cívica para a Participação Democrática nas Instituições, no fim da escolaridade básica obrigatória, teria a sua experiência sido diferente?!

Poderá a escola continuar a definir-se como um espaço institucional, ritualizado e selectivo de transmissão de valores e de saberes e de conhecimentos a par de outros espaços, com distintas características como os mass-média, a família, os tempos livres? Não deverá a escola básica procurar constituir um espaço privilegiado de universalização de conhecimentos, de sistematização de saberes, de elaboração crítica e de formação instrumental e metodológica dos seus alunos? Onde se poderá aprender a procurar e a tratar a informação que hoje domina as sociedades tecnologicizadas? Onde se poderá alargar de modo coerente o universo social e cultural de cada criança e de cada jovem num sentido histórico e universal?

Estas questões têm todo o sentido, a propósito da Educação Cívica para a Participação Democrática, porque, se não se encaram os problemas de fundo da escola actual, se não se equaciona a questão da ritualização dos saberes e da sua perda de sentido para os alunos, (os saberes têm hoje sobretudo uma função estratégica, ou seja tem que se aprender tal ou tal disciplina, não pelo interesse desse conhecimento, não pelo enriquecimento da capacidade de intervenção social, técnica ou científica do indivíduo, mas porque esse saber dá acesso a um diploma com um determinado valor no mercado de trabalho) então a Educação Cívica será apenas mais um ritual.

Ouvi há poucos dias um jovem dizer num debate televisivo a propósito da escola: «cada um tenta safar-se como pode» acrescentando que: «copiar é uma questão de sobrevivência». Poderemos nós, numa tal escola assim vivida, pretender que a introdução de uma área de Educação Cívica para a Participação Democrática nas Instituições resolve a questão da educação para a democracia?

É na área da educação cívica que a tripla missão da escola — instruir, educar e socializar se torna mais explícita e portanto, mais difícil e mais conflitual; trata-se de um terreno controverso, em que os consensos só são, em geral, conseguidos em relação a grandes objectivos e a sua concretização torna-se problemática. Espero que este texto seja pretexto para reflectirmos criticamente sobre a educação, sobre a escola, sobre a democracia e sobre as políticas, para além de discursos supostamente consensuais mais ou menos habilidosos e de novos rituais moralistas a pre-texto da democracia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barreto, A. (1991). A Europa e a Identidade Nacional. *Jornal o Público*, 26.10.91, p. 13.
- Berger, P. & Luckman, Th. (1987). *A Construção social da realidade*. Petrópolis: Ed. Vozes.
- Brandão, P. (1991). A arquitectura na abertura das aulas. *Jornal o Público*, 30/9/91, p. 52.
- Campos, B.P. (1989). Desenvolvimento Psicológico e Formação Pessoal e Social na Escola. *Inovação*, número especial, Instituto de Inovação Educacional.
- Carvalho, A. (1991). Projecto Educativo — Edifício

- Escolar: que relação?. Texto da comunicação apresentada no *Seminário «Edifício Escolar — Escola do 3.º Milénio*, Coimbra: ANPEB.
- Cruz, E. & Salgado, L. (1992). Representações de ex-toxicod dependentes sobre o Papel do Sistema Educativo no seu Desenvolvimento Pessoal e Social. Texto da comunicação apresentada no *2º Congresso da APS*, Lisboa, Fevereiro de 1992.
- GEP (1991). *Ensino Secundário Unificado. Um diagnóstico da situação*. Lisboa: GEP/ME.
- Petrella, R. (1990). *Reflexões sobre os futuros de Portugal* (vol. VII: Portugal — Os próximos 20 anos. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Santos, M.E.B. (1985). *Os aprendizes de Pigmaleão*. Lisboa: Rolim.
- Sérgio, A. (1984). *Educação Cívica*, 3ª edição. Lisboa: Instituto de Cultura e Língua Portuguesa, Ministério da Educação.
- Thelin, B. (1989). Socialização e Educação para os Direitos do Homem — exemplo da Suécia. *Inovação*, número especial, Instituto de Inovação Educacional.
- Touraine, A. (1984). *Le retour de l'acteur*. Paris: Fayard.