

Amilcar Coelho

**O cidadão como pessoa e os
paradoxos da cidadania –
Matemática e Pessoa**

Porto, ISET, 2006

O cidadão como pessoa e os paradoxos da cidadania – Matemática e Pessoa

No ano lectivo de 2004-2005, os alunos de Matemática do 9º ano são chamados pela primeira vez a fazer exames nacionais. Os resultados não poderiam ter sido piores, com a média nacional a ficar nos 37,6%, e com todos os concelhos do país a apresentarem valores negativos. Na sequência desta autêntica calamidade nacional, os sinos tocaram a rebate, com o Ministério da Educação a apelar aos professores para que efectuassem uma reflexão interna sobre as causas do insucesso e as medidas que deviam ser implementadas. Os resultados desta reflexão começam agora a encher as parangonas dos jornais:

“Alunos mal preparados e programas extensos ajudam a explicar notas a Matemática.¹”

Como explicam os professores de Matemática os maus resultados das provas do 9º ano?

A acreditar nas informações veiculadas pelos jornais:

“As causas mais relevantes para os maus resultados no exame de Matemática do 9º ano encontram-se nos *alunos*: nas dificuldades específicas que apresentam – na interpretação de textos e na resolução de problemas, por exemplo – ou ainda na ausência de hábitos de trabalho, na falta de maturidade, de capacidade de concentração e motivação. A transição de ciclos com negativa à disciplina também não ajuda.²”

Segundo a opinião dos professores de Matemática, o ponto crítico dos maus resultados dos exames do 9º ano é assinalado pelos alunos. É possível que os professores tenham razão. Mas o que significa, então, a constatação de que os alunos são o problema? Que concepção de aluno pressupõe esta posição? Qual é o sentido do trabalho escolar que está contido na ideia segundo a qual o problema

¹ Jornal “O Público”, de 10 de Fevereiro de 2006.

² *Ibidem*.

do sucesso é uma questão de “maturidade” ou de “motivação” dos alunos? Que interpretação é veiculada assim de uma cultura escolar a que não pertencem só os alunos, mas também os professores, e outros actores?

Se as notícias dos jornais estiverem correctas, parece que o diagnóstico foi do agrado do Ministério da Educação, considerando o facto anunciado por este de que está a preparar-se para integrar as sugestões dos docentes no plano de acção destinado a resolver a crise dos maus resultados dos exames de Matemática. Aparentemente, o consenso entre professores e Ministério poderá ser expresso na seguinte equação: melhores alunos será igual a mais horas de aprendizagem e a turmas mais pequenas³.

E os alunos? Porque razão ninguém se interessa por saber a sua opinião? Será que esta opinião não conta?

Seguramente, o problema da aprendizagem da matemática será um problema com uma dimensão crítica extremamente preocupante. Desde há décadas que ele vem desafiando praticamente todos os especialistas da educação, incluindo professores e pais. Há mesmo quem defenda que toda a espécie de soluções já foi proposta: escolas novas, métodos activos, pedagogias diferenciadas, individualização de percursos, ajuda metodológica, contrato didáctico negociado, trabalho de projecto, mais profissionalidade docente, mais dinheiro para a educação, etc⁴. Sobre estas matérias, existe à nossa disposição um acervo bibliográfico muito extenso e significativo. A sua abordagem não seria, pois, de todo estultícia. Todavia, aquilo que se pretende aqui é de outra ordem. Possivelmente de uma ordem prévia, uma espécie de pré-requisito da análise das causas mais relevantes do problema do ensino-aprendizagem da Matemática.

O que estão as crianças e os jovens a fazer na escola? Em termos de cultura e cidadania, o que é que esperamos deles? Os alunos têm na escola uma *identidade*: que identidade é esta? Abstractamente, o sucesso escolar na matemática consiste na apropriação do currículo formal⁵. Que significa uma afirmação como esta? Significa que as aprendizagens dos alunos na escola são mobilizadas somente pela gestão curricular? A natureza social e política da escola tem alguma coisa a ver com a relação que os alunos estabelecem com os saberes? Os alunos estão na escola a aprender Matemática (ou qualquer outro saber) ou a aprender a ser cidadãos? Porquê?

³ **Ibidem.**

⁴ PERRENOUD, Philippe, (1995), [1994], **Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar**, trad. port. Júlia Ferreira, Porto, Porto Editora, p. 19.

⁵ PERRENOUD, (1995), [1994], **op. cit.**, p. 65.

A questão fundamental é saber com que *concepção de cidadania* a escola pretende mobilizar as crianças e os jovens e qual é o *significado dessa mobilização* em termos de justiça e eficácia da escola.

Convirá reparar que a questão que me proponho discutir não se confunde com a educação para a cidadania na medida em que, neste caso, se trataria da possibilidade da escola disponibilizar formalmente aos alunos uma oportunidade de aprendizagem da democracia. Isso é outro problema. Invista a escola ou não na organização de situações formais de aprendizagem da cidadania, ela apresenta-se, todavia, para os seus actores na perspectiva estratégica de uma *cidade educativa* que tem a ver com a matriz social e política da sua inserção. A questão é saber que mobilização pretende fazer esta cidade da pessoa dos seus “cidadãos-alunos”.

Num primeiro ponto (§ 1), evocar-se-á o diálogo socrático do significado e alcance do conhecimento matemático revelado pelo jovem escravo, no **Ménon** de Platão, a propósito da construção de um quadrado de área dupla. Perante uma cultura como a nossa, em que a Matemática surge aos olhos do cidadão comum como que investida de uma dimensão fantasmagórica de angústia e de sofrimento, a questão é compreender o que significa estabelecer com esse saber uma *relação amorosa*.

O segundo ponto (§ 2) é consagrado ao problema da cidadania. O tema da cidadania adquiriu, na última década do século XX, uma centralidade nova e extremamente significativa. Quando se fala neste tema, fala-se exactamente de quê? Entre estes dois extremos, a cidadania pode ser vista como um problema socio-político ou como um objecto de conhecimento. Trata-se, por isso, de um conceito bastante vago e impreciso, na medida em que o seu estatuto no Estado e na sociedade democrática depende directamente da filosofia adoptada pelo conjunto social e político, tendo, pois, a ver com consensos muito difíceis de promover.

Em relação ao terceiro ponto (§ 3), a questão põe-se em torno do fracasso da cidadania republicana. A questão fundamental é a seguinte: a cidadania é um contrato entre cidadãos – um conjunto de direitos e deveres – que tem necessidade do Estado para ser respeitado, e que não poderá ser dissociado de todas as vicissitudes e contingências que envolvem, hoje em dia, o próprio estatuto do Estado. Na origem da cidadania republicana temos, pois, o fascínio exercido pelo Estado sobre as pessoas e a relação de idolatria que o seu culto suscitou e suscita ainda nas sociedades modernas. A ideia do contrato social confundiu-se quase sempre com a utopia de uma sociedade redentora. A questão é justamente essa: valorizando-se o carácter abstracto e utópico do cidadão deixa-se para trás, abandona-

se e esquece-se o que há de mais precioso no homem: a pessoa humana.

O quarto ponto (§ 4) introduz a questão da relação entre cidadania e educação. A escola não é uma ilha isolada do mundo social. Se olharmos para as grandes opções estratégicas da política educativa em Portugal durante o último século, independentemente da diferença de regime, de governo ou de ideologia, facilmente damos conta de um ponto comum: o objectivo da escola é formar “bons” cidadãos. O que significa este objectivo? Quais são as implicações mais relevantes da cidadania escolar?

O quinto ponto (§ 5) é consagrado à análise dos principais pressupostos das aprendizagens em que a escola continua a investir. O objectivo deste ponto não é fazer uma análise aprofundada das interacções escolares. Tendo como referência o problema da cidadania, trata-se de avaliar o modo como as práticas dos alunos são mobilizadas num contexto extremamente crítico do ponto de vista da justiça e da eficácia da escola.

O sexto ponto (§ 6) trata do ofício de aluno e do sentido da cidadania escolar. Apropriando-nos da pergunta de Perrenoud (1995), interrogamo-nos sobre a condição de possibilidade daquilo que este autor designa por “ofício de aluno”. O que é que a escola representa para os nossos alunos? A escola representa um trabalho? Que contributo pode dar a questão da cidadania escolar para o esclarecimento da relação da escola com os nossos alunos?

O tema abordado no sétimo ponto (§ 7) é o da lógica sacrificial da escola. A questão é muito simples: de tempos a tempos, a sociedade escolhe um “bode expiatório” para imolar no altar das grandezas e misérias da educação nacional. A família tem sido quase sempre o “bode expiatório” mais utilizado. Os professores também sabem bem o que isso significa. Contudo, parece que o ritual do sacrifício começa agora a pedir uma nova *vítima*, ou seja, nada menos que o *cordeiro* do próprio sistema: os alunos. A questão é saber até que ponto uma escola de inclusão é compatível com uma cidadania escolar utilitarista.

O sétimo ponto (§ 7), finalmente, sob a forma de balanço global da nossa reflexão, permite realizar uma breve digressão em torno do problema do ensino da matemática. A questão da matemática é uma questão de cidadania?

§ 1. Significado e alcance do conhecimento matemático revelado pelo jovem escravo no *Ménon* de Platão a propósito da construção de um quadrado de área dupla.

É conhecido o passo do **Ménon** em que Sócrates interroga um escravo sobre o desenvolvimento do raciocínio empregue na construção de um quadrado de área dupla⁶. Para que a demonstração seja convincente são requeridas duas condições: que o escravo não tenha conhecimentos de matemática (geometria) e que saiba falar a língua grega. Sócrates traça então um esquema no chão, a que vai acrescentando elementos, à medida que o interrogatório prossegue e vai obtendo respostas satisfatórias. O escravo acompanha o raciocínio do filósofo exemplificado pelo esquema, tomando, primeiramente, consciência da sua ignorância, atingindo, finalmente, a solução com a construção do quadrado de área dupla, a partir do desenho das diagonais dos quadrados contidos pelo de área quádrupla.

“Traçadas as quatro linhas, o problema acha-se magicamente resolvido, sem que o escravo tenha de realizar operações de alguma maneira difíceis⁷.”

A conclusão da demonstração é categórica:

“Vês, Ménon, como eu nada lhe ensino...⁸”

Será que Sócrates não ensina mesmo nada ao escravo?

Contudo, independentemente do seu interesse, esta não é exactamente a minha questão. Gostaria apenas de pôr em evidência, a partir do problema socrático da matemática, algumas observações de carácter pedagógico sobre o significado e o alcance da competência matemática revelada pelo jovem escravo. O meu principal intento é permitir que descubramos uma relação com a matemática que gostaria de designar por “relação amorosa”, colocando-a nas antípodas da relação estabelecida pelos nossos alunos para quem a matemática mais parece ser um fantasma que está para ensombrar os seus melhores anos do que uma forma de saber extraordinariamente belo e harmonioso, como muitos de nós gostaríamos que fosse.

⁶ PLATÃO, (1993), **Menón**, trad. port. Ernesto Rodrigues Gomes, estudo introdutório de José Trindade Santos, Lisboa, Edições Colibri, §§ 82 a – 85d, pp. 74-91.

⁷ SANTOS, J. T., (1993), “Sócrates e o escravo” (Apêndice 2), in Platão, **op. cit.**, p. 34.

⁸ PLATÃO, (1993), **op. cit.**, § 82e, p. 78.

Primeiro, mesmo para um grande mestre, como é o caso de Sócrates, qualquer tentativa de fazer compreender o significado de uma ciência como a matemática estará votada ao fracasso se não começar por dar satisfação a determinados pré-requisitos culturais. Por isso, no momento em que é preciso escolher o sujeito operativo da demonstração, Sócrates põe a questão crucial:

“É grego e fala grego?”⁹

Do seu interlocutor obtém a única resposta que tornará viável a subida da sua tese ao tribunal da controvérsia:

“Oh! Perfeitamente. Este escravo jovem nasceu em minha casa.”¹⁰

É uma pessoa da minha casa. Significa isto que pertencer à cultura, mesmo na condição limite de escravo, é a condição necessária para pensar matematicamente?

Que quer dizer a expressão “pensar matematicamente”¹¹?

Quer dizer que aquilo que foi convencionado chamar construção de um ponto de vista matemático não pode ser dissociado de uma determinada matriz cultural. Sem a garantia da *experiência vivencial* do jovem escravo, ter-se-ia igualmente Sócrates comprometido com a aceitação de um teste crucial para a sua hipótese?

A questão é saber, pois, até que ponto a matemática faz parte dos fenómenos e das práticas sociais e culturais.

Considerando o valor que os gregos davam à ciência e à educação para a cidadania, não custa muito compreender que a matemática foi concebida por eles como um instrumento fundamental de ciência e de reconhecimento social. Não seria, pois, com a indiferença dos excluídos que se olharia para a legenda colocada à entrada da academia ateniense:

“Aqui não entre quem não for matemático.”

Em segundo lugar, o diálogo de Sócrates com o jovem escravo suscita ainda a nossa admiração devido a um outro aspecto não menos significativo, a saber, a construção de um ponto de vista matemático não envolve necessariamente uma opção da razão contra o desejo, uma vez que, como se torna manifesto, a tarefa de Sócrates é incentivar a emergência do desejo de conhecer, ponto a

⁹ **Ibidem.**

¹⁰ **Ibidem.**

¹¹ MATOS, João Filipe, (2005), “Educar para a cidadania hoje?”, in Carolina de Carvalho, Florbela de Moura e Joaquim Pintassilgo, (orgs.), **A educação para a cidadania como dimensão transversal do currículo escolar**, Porto, Porto Editora, pp. 37-47.

partir do qual compete ao jovem escravo conhecer por si mesmo, com autonomia e liberdade, uma forma de inteligência que ultrapassa de longe a simples expectativa que a condição de escravo poderia suscitar.

Na linguagem da pedagogia contemporânea, a questão pode ser enunciada nos seguintes termos:

“O que mobiliza um aluno, o que o introduz em uma aprendizagem, o que lhe permite assumir as dificuldades da mesma, ou até mesmo as provas, é o desejo de saber e a vontade de conhecer¹².”

Considerando que a matemática costuma ser apresentada como um modelo rigoroso de racionalidade, regra a que não escapa em geral o próprio Sócrates, ou aquilo que ele representa, a questão é saber se nos devemos scandalizar ou não com a ideia da tarefa do professor como um *aguardar a emergência do desejo* com o fim de se *colocar ao seu serviço*¹³.

Considerando ainda o modo como o jovem escravo procura dar à luz um ponto de vista matemático, gostaria de fazer uma última observação que tem a ver com o processo e o resultado da actividade de pensar matematicamente.

Estamos habituados a ouvir dizer, a muitos dos nossos melhores pedagogos, que a matemática é tipicamente um *mistério* para a maioria dos alunos os quais confrontados com a sua alegada opacidade, em vez de fazerem dela uma janela de oportunidade para a cidadania, acabam implacavelmente por *sofrer os seus efeitos*, como se ela representasse uma espécie de juízo supremo e sem recurso, que decide quem está apto e quem está inapto para a sociedade.

A este respeito, o caso do nosso jovem escravo não poderia ilustrar uma situação mais desconcertante. Por um lado, se levarmos Sócrates a sério, e aparentemente não há motivos para que não o façamos, o momento crucial da demonstração não é o momento da escuta passiva do jovem aprendiz. É precisamente aquele momento em que começando por adquirir consciência de si como não-saber, como dúvida, como enigma, ele se vê subitamente mergulhado numa experiência de conhecimento que se apodera de si mesmo como uma experiência subjectiva e deslumbrante. Efectivamente, a questão é tão perturbante que Platão não hesita em pôr na boca de Sócrates estas palavras paradoxais:

“Portanto, para uma pessoa que está no estado de ignorância, acerca de coisas que não sabe, existem, dentro dela, opiniões verdadeiras, acerca daquilo que

¹² MEIRIEU, Philippe, (1998), **Aprender...sim, mas como?**, trad. port. Vanise Pereira Dresch, Porto Alegre, Artmed, p. 86.

¹³ MEIRIEU, (1998), **op. cit.**, p. 88.

ignora? (...) E, pelo menos, agora (há pouco, como num sonho) as referidas opiniões vieram à tona, dentro desse homem. E se uma pessoa lhe continuar a fazer perguntas, muitas vezes e de vários modos, sobre os mesmos assuntos, ficas a saber que ele acabará por conhecer os ditos assuntos, com não menor exactidão do que qualquer outra criatura¹⁴.”

Estranho enigma este que assim *toca* e assim faz *superar* o jovem escravo! De que segredo é portador este enigma desconcertante?

Num tempo como o nosso em que se ouvem cada vez mais vozes a denunciar a condição indigente de criança e de jovem, sem esquecer o coro de professores que acham que os alunos não prestam, que significado pode ser atribuído a este esplendor matemático do jovem escravo?

Fernando Pessoa escreveu no **Livro do desassossego I** (1995):

“A única maneira de teres sensações novas é construíres-te uma alma nova. (...) Por que as coisas são como nós as sentimos – há quanto tempo julgas tu saber isto e não o sabes? – e o único modo de haver coisas novas, de sentir coisas novas é haver novidade no senti-las¹⁵.”

E conclui Fernando Pessoa:

“Muda de alma. Como? Descobre-o tu¹⁶.”

As coisas são como as queremos sentir, e para as querer sentir habitadas por um *sentimento de clarividência* precisamos não só de mudar a perspectiva, mas também de renovar o sentido do nosso próprio ser. O desafio do fascínio a que Fernando Pessoa chama “*desassossego*” é este: *construíres-te* como sujeito, como alma das coisas: sujeito como desejo e expressão de ser.

Trazendo de novo o jovem grego à colação, ao invés de um ideal ou de um modelo entusiasmante, como aquele com que habitualmente somos confrontados com a visão do homem imaginário da utopia ou do cidadão abstracto da cidadania, o sujeito é o que faz com que uma pessoa queira ser fonte de uma relação amorosa, ou seja, de acordo com a expressão luminosa de Carl Rogers, capaz de se conceber como horizonte de uma perfectibilidade que só o imperativo “tornar-se pessoa” poderá efectivamente concretizar.

§ 2. Paradoxos da cidadania

¹⁴ PLATÃO, § 85^a, p. 91.

¹⁵ PESSOA, Fernando (1997), **Livro do desassossego I**, Lisboa, Relógio d’Água, pp. 102-103.

¹⁶ **Ibidem**.

Sendo possível reconstruir hoje, passo a passo, os caminhos da experiência socrática da matemática, mas trocando o jovem escravo por alguém de quem pudéssemos dizer: “é português e fala português”, reconhecer-nos-íamos ainda na gramática dos mesmos signos de confiança e de optimismo usados por Sócrates para clarificar o sentido do homem?

Aparentemente, as coisas parecem ser muito mais fáceis para nós do que para os antigos gregos. Com efeito, hoje, em vez de um jovem escravo, teríamos um promissor cidadão.

Ora, quando falamos de cidadão, de cidadania, estamos a falar exactamente de quê? A questão da cidadania interfere na educação das nossas crianças e dos nossos jovens?

De acordo com a expressão luminosa de Alain Touraine (1997), o problema da cidadania pode enunciar-se na seguinte interrogação: “Como será possível vivermos em conjunto¹⁷”?

Na sua simplicidade desconcertante, a questão da cidadania convoca um problema muito importante e, ao mesmo tempo, muito difícil de resolver.

Na sua versão clássica, justamente no contexto do diálogo socrático, a possibilidade da vida em conjunto confundia-se com a transcendência e o imperativo da comunidade pública (*polis*). Apesar das provas dadas pelo jovem escravo em pensar matematicamente o real, aquilo que resta dele ficará para sempre encerrado num simples acto privado e doméstico, não tendo qualquer efeito na mudança de estatuto cívico que um dia fez dele uma pessoa discriminada e excluída.

Com efeito, a comunidade (*polis*) subsistirá como uma relação formal e utilitarista, segundo a qual a garantia do bem público dos *aristoi* (os melhores) não podia ser dada senão à custa da abolição ou do sacrifício de toda e qualquer expressão pessoal. “Autarquia” confunde-se aqui com participação e independência, valores exclusivamente dos cidadãos. O outro é “estrangeiro”, ou seja, não existe como fonte autónoma de valor comunitário.

Por isso, ainda que do ponto de vista do saber matemático, o jovem do diálogo socrático não esteja fora do nível intelectual de Sócrates ou de Ménon, do ponto de vista da realidade social não passa efectivamente de um simples escravo sem opinião e sem nome.

¹⁷ TOURAINE, A., (1997), **Pourrons-nous vivre ensemble? Egaux et différents**, Paris, Arthème Fayard.

Mais perto de nós, nos alvares da Idade Moderna, este paradoxo foi particularmente posto em evidência por Rousseau quando escreveu nas primeiras páginas do **Contrato social** estas palavras eloquentes:

“O homem nasceu livre, mas por toda a parte está a ferros¹⁸.”

Estamos autorizados por Rousseau a compreender a questão da cidadania como um exame do puro exercício da força? Como será possível vivermos em conjunto? Haverá alguma forma justa e eficaz de *reconhecimento* ou de *mediação* do interesse particular e do interesse geral?

É famosa a resposta que Rousseau dá ao problema da cidadania. Segundo ele, a resolução da questão depende simplesmente da possibilidade de reunião das pessoas numa espécie de associação cujo regime jurídico fosse de tal modo abstracto e vinculativo que a partir dele nunca mais fosse possível conjugar, debaixo da ideia comum que os potenciais sócios estão preparados para aceitar numa reunião como essa, qualquer espécie de particularismo ou de egoísmo. Se uma associação desta natureza for possível, então todos os seus sócios são iguais em direitos e em deveres. Considerando que uma tal associação é única e exclusivamente aquilo que pode ser a *vontade geral* de todos os sócios, os valores vinculativos de uma tal relação são os valores políticos da igualdade, da liberdade e da fraternidade.

Que forma de associação será possível levar as pessoas a viver em conjunto? Tal é a interrogação fundamental que Rousseau sustenta ter resolvido no **Contrato social** (1762) com o estabelecimento do Estado:

“Encontrar uma forma de associação que defenda e proteja de toda a força comum a pessoa e os bens de cada associado e em que cada um, ao unir-se a todos, só a si mesmo obedeça e continue tão livre como antes.”¹⁹

Contudo, não obstante a possibilidade de uma associação como aquela que resultaria da afirmação da condição de cidadão, ou seja, da qualidade de sócio da sociedade geral, nem por isso os conflitos e os antagonismos que os homens estão habituados a criar estariam condenados a desaparecer como num passe de mágica. Abstraido de todos os particularismos, sob o ponto de vista jurídico-laboral, parece que nem se é mais nem menos cidadão; a questão crítica surge quando olhamos para o quadro da realidade das misérias humanas, desigualmente distribuídas e diferenciadamente vividas. O contraste e o choque com a fórmula da representação igualitária e inclusiva do cidadão não poderia ser maior.

¹⁸ ROUSSEAU, (1973), [1762], **Contrato social**, trad. port. Mário Franco de Sousa, Lisboa, Editorial Presença, p. 10.

¹⁹ ROUSSEAU, (1973), [1762], **op. cit.**, p. 21.

A pedra angular do conceito moderno de cidadania é a teoria desenvolvida por T. H. Marshall, em **Citizenship and social class** (1950)²⁰. A sua ideia de cidadania é considerada uma das mais brilhantes e influentes ideias do século XX. Para este autor, a questão fundamental é o contraste entre as igualdades formais e jurídicas e as desigualdades sociais e económicas. Marshall (1950) considera atentamente o significado cívico da expansão e do dinamismo do Estado moderno. Para ele, a cidadania é uma questão de estatuto concedido aos cidadãos enquanto membros (sócios) de uma comunidade quase sempre estruturada em termos de nação. Todos aqueles que possuem o estatuto são iguais com respeito aos direitos e obrigações conferidas precisamente por esse estatuto.

De acordo com a concepção de cidadania de Marshall (1950), a história da cidadania identifica-se profundamente com o processo de desenvolvimento do capitalismo, aparecendo como uma história de integração e harmonização dos processos sociais, económicos e políticos. A questão do mercado, na sua articulação com a formação do direito, é considerada o motor desta história.

De acordo com Marshall (1950), a evolução da cidadania, ao longo dos séculos XVIII, XIX e XX, divide-se em três períodos, correspondendo cada um deles, *grosso modo*, a cada um dos séculos considerados.

O primeiro período é marcado pela evolução dos direitos civis. Marshall (1950) quer referir-se aos princípios fundamentais do indivíduo, enquanto sujeito tutelado por direitos, a saber: a sua liberdade de expressão, de pensamento, de acção, de religião, o direito de propriedade, o direito de celebrar contratos válidos, o direito à justiça, etc. Nos alvares do capitalismo, o projecto de um sistema económico e social, fundado numa lógica de abertura e competitividade dos indivíduos e dos mercados, exprimia-a um princípio fundamental de evolução da cidadania civil.

Segue-se o período dos direitos políticos. Marshall (1950) inclui neste âmbito o princípio do sufrágio universal, os direitos sindicais e a negociação colectiva. A questão central da cidadania política é a questão da participação. O sentido pleno da integração política resulta da equação dos direitos civis e das práticas sociais de participação na afirmação da soberania do Estado.

Finalmente, o período culminante da expansão da cidadania é o período da cidadania social. O sistema educacional e os serviços sociais de saúde, segurança e protecção dos cidadãos são os pontos nodais da cidadania social, que atinge a sua plenitude, na Europa

²⁰ MARSHALL, T.H., (1950), **Citizenship and social class and other essays**, Cambridge, Cambridge University Press. As nossas referências reportam-se à tradução portuguesa: MARSHALL, T.H., (1967), **Cidadania, classe social e status**, trad. port. Meton Porto Gadelha, Rio de Janeiro, Zahar Editores).

Ocidental, logo a seguir à Segunda Grande Guerra, com o triunfo do Estado de Providência.

Não há dúvida de que a teoria de Marshall harmoniza e aprofunda a teoria de Rousseau, conferindo à questão do Estado uma perspectiva de evolução e integração histórica dos conflitos, bem como das suas diferentes formas de superação. Encarando a cidadania como uma esfera em constante expansão, na qual novos direitos são acrescentados a um conjunto igualmente crescente de direitos, à medida em que novas forças sociais são integradas no Estado-nação, aquilo que procura fazer da cidadania uma utopia social está significativamente presente nesta promessa sucessivamente repetida e adiada de superação de todas as contradições sociais.

O problema é que em termos de esclarecimento do estatuto de cidadania esta ideia de promessa social continua a suscitar os maiores equívocos e perplexidades.

Primeiro, de acordo com Giddens (1997), convirá não nos deixarmos iludir pela convicção de universalidade da concepção de cidadania defendida por Marshall (1950), supondo que todo o processo moderno da cidadania não seria mais do que uma evolução considerada necessariamente a partir do princípio originário do Estado-nação.

Com efeito, os direitos de cidadania não se limitaram a “evoluir”: foram alcançados em parte na sequência de uma luta activa, sendo, por isso mesmo, compreendidos, muito mais como um foco de tensões e de conflitos do que reflexo dum processo contínuo de harmonização e integração. Isto significa que os direitos de cidadania são a expressão de uma conquista e não o resultado de uma evolução independente da vontade e da luta das pessoas em prol dos direitos da democracia ou da justiça. Além disso, como é característico de todas as formas de património humano, trata-se de uma conquista eminentemente precária e não definitiva²¹.

Entre as inúmeras críticas de que a teoria da evolução da cidadania é objecto, contam-se as que a acusam de finalismo e de historicismo. Ao invés, a cidadania é da ordem da historicidade; dissociando-a das ideias e dos fluxos temporais das suas práticas, dá-se um empobrecimento da cidadania que acaba por ficar reduzida a uma simples abstracção dos dinamismos sociais e institucionais sem qualquer consequência em termos sociais ou pessoais²².

Como vimos acima, a questão da evolução da cidadania acabou por se confundir com a ideia de uma espécie de *progresso cívico* que

²¹ GIDDENS, Anthony, (1997), [1994], **Para além da esquerda e da direita**, trad. de Teresa Curvelo, Oeiras, Celta Editora, pp. 62-63.

²² CONSTANT, Fred, (2000), **La citoyenneté**, Paris, Montchrestien, pp. 29-30.

culminaria forçosamente na realização de uma *cidadania plena*. Ora, este é, talvez, o ponto mais crítico suscitado pela teoria da evolução da cidadania de Marshall (1950), e que muitos autores designam por *paradoxo da cidadania*.

Como diz Barbalet (1989), o paradoxo da expansão da cidadania, no Estado moderno, pode formular-se do seguinte modo:

“Ao mesmo tempo que se processa o alargamento formal do estatuto de cidadania, dá-se, igualmente, o agravamento das dificuldades e dos obstáculos impeditivos do exercício pleno de tais direitos ou capacidades legais, em consequência do aumento das desigualdades sociais.”²³

Aparentemente, a questão é desconcertante. Procurando encontrar uma resposta para a vinculação social e harmonização do bem comum, a matriz da nossa sociedade parece não ter hesitado entre os custos sociais de exclusão que o estabelecimento do Estado, o regime do contrato social e a destinação do progresso suscitam.

A custo de quê, exactamente?

Primeiro, a custo da formalização da figura do cidadão cujo ponto crítico é a abstracção de todos os particularismos da pessoa humana considerados insignificantes e destituídos de sentido do ponto de vista da construção da identidade do homem como cidadão. Aliás, foi em nome do combate a esses subjectivismos que o Estado-nação, por mais de uma vez, convocou e defendeu o carácter instrumental e integrador da escola moderna.

Segundo, como decorre sobretudo do impacto social e educativo das concepções evolutivas de cidadania, a custo da *idolatria* e do finalismo do Estado. Este é um dos problemas fundamentais do nosso tempo. No caso específico da nossa condição actual este fenómeno é conhecido por “estatismo”. A facilidade com que este modo de conceber a cidadania se propagou entre nós quase fez desaparecer a sociedade civil e a opinião pública.

Terceiro, numa época em que a deriva e a erosão do Estado-nação mais se faz sentir, a enfatização da expansão das virtudes integradoras da cidadania não pode deixar de evocar um poderoso instrumento de poder ao serviço de interesses manifestamente obscuros. Quando se olha atentamente para o paradoxo da cidadania, a questão parece ser aceitar com resignação esta estranha relação perversa entre o alargamento do campo dos direitos e o aumento das situações sociais de desigualdade e exclusão.

²³ BARBALET, J.M., (1989), **A cidadania**, trad. port. de Gonçalves Azevedo, Lisboa. Editorial Estampa, p.13.

Que sentido há em pensar o “progresso” da sociedade se aquilo que perdemos é bastante mais significativo que aquilo que ganhamos?

§ 3. Fracasso da cidadania republicana

Voltando ao problema da cidadania que mantinha o jovem escravo grego prisioneiro de uma lógica utilitarista e sacrificial, comparando com o nosso jovem de hoje, a despeito de diferenças profundas que convirá não desqualificar, torna-se manifesto o modo paradoxal e desconcertante como este continua a ser objecto do mesmo tipo de forças de opressão, com a originalidade de ser hoje o próprio Estado, concebido como associação de demanda do bem comum, que produz e legitima as mais diversas formas de negação e exclusão da pessoa humana.

Isto significa que não nos resta outra coisa senão curvarmo-nos perante o poder monstruoso do grande Leviatã?

Pense-se nos recentes acontecimentos ocorridos em França inseridos no quadro geral daquilo que foi então considerado como “explosão dos subúrbios”.

Como é sabido, mais de 300 cidades foram palco de uma onda de violência, no Outono de 2005 (os tumultos iniciaram-se a 27 de Outubro). Desde civis e polícias mortos a viaturas e edifícios (incluindo escolas) incendiados, houve de tudo. A maior parte dos actos de vandalismo e violência ocorreram na periferia de Paris e nos subúrbios das cidades francesas designados “Zonas Urbanas Sensíveis” (ZUS). Aparentemente, o fenómeno apenas foi controlado quando o governo decretou o recolher obrigatório e fez aplicar medidas excepcionais.

Aproximadamente 8% da população total da França concentra-se nas 718 ZUS (4,67 milhões). Nestas zonas, relativamente ao restante território francês, a taxa de desemprego praticamente duplica (21% contra 10,7%). O rendimento médio familiar desce aproximadamente 1/3 (de 28 433€ para 19 005€); a percentagem de famílias com quatro ou mais filhos quase triplica (13% para 5%) e a percentagem de emigrantes que habitam estes bairros é mais do dobro (7,5% para 18%). Em relação ao insucesso escolar, sabe-se também que a percentagem de alunos que terminam o ensino secundário nas ZUS é sensivelmente menor que no restante território francês (73,5% contra 82,5%).

No auge desta crise, destacou-se a posição insólita do ministro do Interior, Nicolas Sarkozy, que apelidou de “escumalha” os jovens revoltados. A questão que convirá saber é se estamos perante um simples problema de integração dos emigrantes em França? Quem são e o que querem efectivamente estes jovens? Trata-se de uma contestação inconsciente, e, por isso mesmo, tão difícil de situar ou de combater como alguns querem fazer crer?²⁴ Como se explica este mal-estar profundo da sociedade francesa? Trata-se de uma derrocada da cidadania do Estado-nação?

Médine é um conhecido *rapper* francês e um dos protagonistas destes acontecimentos. Num artigo escrito para a revista **Time**, publicado em Portugal pela revista **Visão**, escreve este artista:

“Mas eu nasci e fui criado em França. Sou cidadão francês desde que nasci. Como posso ser mais francês?”²⁵”

Como compreender este grito de revolta? Tendo como referências as concepções de cidadania de Marshall, qual é o significado deste fenómeno social de violência e vandalismo tal como é considerado na angustiada interrogação do jovem *rapper*?

Para a cidadania civil e política as pessoas que vivem nas ZUS são cidadãos de pleno direito? A cidadania social tem sido uma janela de oportunidade para todos os franceses? Os cidadãos são todos iguais, com os mesmos direitos e os mesmos deveres, como é sustentado pela teoria do Estado como uma associação equitativa de sócios?

Atente-se novamente nas palavras de Médine:

“As pessoas que vivem em bairros como aqueles onde ocorreram os distúrbios iniciados a 27 de Outubro são tratados como cidadãos de segunda. Temos menos acesso aos direitos e serviços da República, as oportunidades de emprego são remotas. O que temos é um supermercado, um centro comercial para lojas dos 300, alguns restaurantes de comida rápida e talvez um complexo de cinemas. E mais nada. A ideia é criar diversões suficientes para ficarmos onde estamos. A mensagem é: ‘Não venham misturar-se com as pessoas dos centros das cidades.’ É o que a polícia diz, quando nos interpela num autocarro para a cidade: ‘Não têm nada que fazer no centro. Logo não têm motivo para lá ir. Voltem para onde pertencem.’²⁶”

Manifestamente, estamos perante o fracasso da cidadania republicana, da chamada “cidadania à francesa”²⁷ O “paradoxo da cidadania”, de que falávamos acima, aplica-se que nem uma luva à explosão das ZUS. Com efeito, apesar das conquistas obtidas pelos emigrantes em termos de cidadania civil, política e mesmo social, a cidadania republicana viu-se impotente para travar o agravamento

²⁴ LOURENÇO, E., (2005), “Intifada social e cultural”, in **Visão** nº 662 (Nov. 2005), p. 74.

²⁵ MÉDINE, (2005), “Como posso ser mais francês?”, in **Visão** nº 662 (Nov. 2005), p. 71.

²⁶ **Ibidem**.

²⁷ DUSCHENNE, S., (1997), **Citoyenneté à la française**, Paris, Presses de Science PO.

das dificuldades e dos obstáculos impeditivos do exercício pleno de tais direitos ou capacidades legais, com todas as consequências que isso implica em termos de aumento das desigualdades sociais. Uma cidadania de facto continua ainda longe de corresponder às exigências de uma cidadania de direito. Não se pode esperar a resolução dos conflitos relacionados com a desigualdade social apelando somente à evolução e ao progresso da cidadania. A questão tem a ver com uma mudança profunda de sentido que as concepções tradicionais de cidadania não estão preparadas para fazer. Para a visão tradicional, não há outro problema senão a revolta da “escumalha” que sitia as grandes capitais da cidadania.

Como mostra claramente a “explosão dos subúrbios”, precisamos de encarar o problema da cidadania numa nova perspectiva. A esta luz, o artigo de Médine, ao indicar a direcção desta mudança, torna-se ainda mais significativo:

“É tempo de os franceses rejeitarem essas etiquetas antiquadas. E também é tempo de as minorias rejeitarem o culto da vitimização. As coisas não são perfeitas. Há muitos problemas. Esses problemas explodiram, libertando o ressentimento à muito reprimido de pessoas que se sentem indesejadas, desprezadas e varridas para o lado como lixo. Para alterar isso, é preciso preencher a lacuna entre os arrabaldes e o resto da França. Temos de resolver as coisas que nos tornam diferentes. Eu sou francês, sou muçulmano, e há milhões como eu. Vivemos aqui, e não vamos para lado nenhum. Logo, comecemos a habituar a isso.”²⁸

Que indicação de sentido dá o artigo de Médine?

A questão fundamental passa pela consideração do cidadão, não como um ser abstracto e espoliado dos particularismos e dos valores da sua identidade, mas como uma pessoa humana. A ênfase do homem como pessoa é uma tentativa de romper com a insularidade e a anomia em que o cidadão está mergulhado. O cidadão é uma unidade abstracta. A pessoa é o homem transfigurado na sua densidade ontológica. A transfiguração do homem em pessoa significa que o homem não se dissolve na matéria da sua individualidade, mas que ele se revela como mestria, escolha, formação, desenvolvimento e, sobretudo, como conquista de si²⁹.

§ 4. Cidadania e educação

O problema da cidadania não pode ser separado da reivindicação fundamental da dignidade da pessoa humana. Ser pessoa excede ser cidadão.³⁰ O cidadão é um objecto e um instrumento do Estado. Somente a pessoa do homem pode ser

²⁸ MÉDINE, (2005), *op. cit.*, p. 71.

²⁹ TZITZIS, Stamatios, (1999), *Qu'est-ce que la personne ?*, Paris, Armand Colin, p. 148.

considerada como um fim em si mesma. A pessoa é única e universal: é ela a entidade que realiza a essência do humano³¹.

O século XX foi um longo e doloroso século de tragédias e crueldades. Lamentavelmente, o século XXI não cessa de confirmar a crise profunda a que chegaram as formas de cidadania que herdámos do século XX. Agora, a questão crítica é sabermos se é possível alterar este estado de coisas.

Qual é o papel que a noção de pessoa poderá, ainda, aspirar prosseguir nas nossas sociedades?³²

Na sua substância, coloca-se o problema do significado e alcance da noção de pessoa enquanto via de promover um mundo mais justo e mais fraterno, como uma instância crítica de avaliação dos perigos que ameaçam as nossas sociedades.

Muitas destas questões encontram na escola actual um nicho excepcionalmente adequado para o seu desenvolvimento. A Escola moderna está, desde a sua origem, centrada na questão da cidadania. E este não foi seguramente um dos problemas menores que precisou de enfrentar. Mas também, neste âmbito, o paradoxo da cidadania escolar atinge hoje uma dimensão crítica extrema.

Em Portugal toda a gente fala dos números do abandono escolar que indicam que todos os anos *a escola varre para o caixote do lixo da exclusão social* entre 15 000 a 17 000 crianças e jovens. Por outro lado, como revelam os indicadores do Pisa, deixámo-nos abandonar completamente à deriva do insucesso escolar.

Porquê este estado de coisas? Será que estamos aqui perante um novo domínio de erosão e fracasso da cidadania do Estado-nação?

Sem dúvida que um dos problemas mais graves da Escola portuguesa é a violência. O que é que esta questão tem a ver com a cidadania escolar?

Quando falamos de violência escolar, falamos exactamente de quê?

De uma forma geral, a violência escolar implica uma quantidade considerável de comportamento anti-social, levado a cabo por alunos, professores ou funcionários. Entre outros comportamentos, eventualmente preocupantes, pode incluir-se aqui qualquer tipo de

³⁰ AMOEDO, Margarida, (2003), "Formação para a cidadania. Com olhos postos na pessoa que sobreeleva no cidadão", **Brotéria**, nº 156, p. 24.

³¹ PATRÍCIO, M., (2000), "A diversidade como condição de possibilidade da identidade", in Adalberto Dias de Carvalho, (coord.), **Diversidade e identidade, 1ª Conferência Internacional de Filosofia de Educação**, Porto, Gabinete de Filosofia da Educação, Inst. de Fil., Fac. Let. Univ. Porto, p. 97.

³² PETIT, Maria Villela (2003), "Personne, droit, droits de l'homme", Guy Coq (ed.), **Emmanuel Mounier. Actes du colloque tenu à l'Unesco**, t. 1, Paris, Parole et Silence, pp. 147-159.

comportamento agressivo, vandalismo, roubo ou maus-tratos entre iguais (*bullying*).

Não se pode dizer que o problema da violência escolar seja novo em Portugal. Já num estudo de 1996³³, desenvolvido com uma amostra de 6200 alunos em escolas públicas das áreas urbanas, suburbanas e rurais do Norte de Portugal, se verificou que 21% dos alunos dizem ter sido agredidos por colegas; 18% consideravam ter experimentado um comportamento de agressão, repetido três ou mais vezes no ano anterior. Este estudo verificou também que a maior parte das situações ocorreram no recreio e que os comportamentos violentos mais frequentes são os insultos seguidos de agressões físicas, rumores pejorativos e roubo.

Trata-se de um problema que não cessa de agravar-se como é demonstrado por inúmeros estudos especializados. O próprio Ministério da Educação, tendo como referência o ano lectivo de 2004-2005, divulgou sobre esta matéria alguns dados extremamente preocupantes:

1232 ofensas à integridade física nas escolas portuguesas sofridas por alunos, professores e funcionários, com 191 pessoas submetidas a tratamento hospitalar.

Porquê esta violência?

Trata-se, evidentemente, de um problema muito complexo. Não é minha intenção fazer aqui um levantamento aprofundado das causas da violência escolar. Gostaria antes de salientar uma das respostas que é comum ser dada tanto pelas vítimas como pelos provocadores da violência.

Frequentemente, as crianças e os jovens que se envolvem em actos de violência referem problemas de relação social com os pares, considerando a dificuldade que é arranjar novos amigos, porque a escola é um espaço doloroso onde nem se sentem felizes nem seguros³⁴.

Significativamente, são os mesmos respondentes que estão envolvidos mais frequentemente em comportamentos de violência escolar que consideram que os professores não se interessam por eles como pessoas³⁵.

³³ PEREIRA, B. et al, (1996), "O bullying nas escolas portuguesas: Análise das variáveis fundamentais para a identificação do problema", in Almeida, Silvério & Araújo (orgs.), **Actas do II Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia da Universidade do Minho**, Braga, Universidade do Minho.

³⁴ MATOS, Margarida e CARVALHOSA, Susana, (2001), "Violência na escola: Vítimas, provocadores e outros", **Faculdade de Motricidade Humana**, o Programa de Educação Para Todos – PEPT Saúde e o Gabinete de Prevenção da Toxicodpendência da Câmara Municipal de Lisboa.

³⁵ **Ibidem**.

Confrontamo-nos aqui, uma vez mais, com a implosão da cidadania escolar. Olhamos para as crianças reais e o que vemos são apenas figuras gerais e abstractas. As sementes da violência escolar são também colhidas no modo como as crianças e os jovens são por nós tratados como objectos.

É neste sentido que convirá renovar os horizontes da cidadania, vinculando-lhe os valores da pessoa. Uma das premissas fundamentais da excelência escolar passa indubitavelmente pela consideração do actor escolar como pessoa, incluindo aqui a pessoa do aluno, a pessoa do professor e a pessoa de todos aqueles que de uma forma ou de outra fazem sentir a sua intervenção na escola. Neste sentido, não deixa de ser significativo que o valor hoje em dia mais reivindicado pelos alunos e pelos professores seja, justamente, o valor do respeito que é devido à pessoa humana³⁶.

A este respeito, escreve D. Novara, em **Scegliere la pace. Educazioni ai rapporti** (1987):

“Quando os alunos se sentem aceites e respeitados como pessoas, independentemente do seu comportamento, rendimento e valor individual, para além de não desenvolverem em si sentimentos de insegurança, inferioridade e incapacidade, sentem-se estimulados e aceites como são na realidade.³⁷”

É também neste sentido que são cada vez mais os especialistas que vêem na consideração do aluno como pessoa uma das estratégias fundamentais da promoção da qualidade e sucesso da escola³⁸.

§ 5. A escola da era industrial

A construção da escola moderna é indissociável da formação da família e do sentimento de infância. Na sociedade grega ou na sociedade medieval o sentimento de infância não existia. Isto não significa que as crianças fosse negligenciadas, abandonadas ou desprezadas, como é reconhecido por Philippe Ariès, em **A criança e a vida familiar no antigo regime** (1988):

“O sentimento de infância não se confunde com a afeição pelas crianças: corresponde a uma consciência da especificidade infantil, essa especificidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo do adulto jovem. Tal consciência não existia.³⁹”

³⁶ AMADO, J. S. & FREIRE, I. P., (2002), **Indisciplina e violência na escola**, Porto, Edições Asa, pp. 55-57.

³⁷ NOVARA, D., (1987), **Scegliere la pace. Educazioni ai rapporti**, Turim, Abele, p. 93.

³⁸ JARES, Xesús, (2002), **Educação e conflito – Guia de educação para a convivência**, Porto, Edições Asa, pp. 123-130.

É esta “especificidade” que é acolhida e promovida pela Escola moderna nos seus alvares, de que falará com entusiasmo Rousseau a propósito da bondade natural de Emílio.

Como explica François Dubet, em “A escola e exclusão” (2003)⁴⁰, a escola republicana primeiro foi “escolar”, ou seja, os seus fundadores não se preocupavam com a economia e a formação profissional. Com efeito, aquilo que impulsionava nos seus inícios a escola republicana era o projecto de instalar uma cidadania nova. O seu objectivo era instaurar uma consciência racional e uma laicidade capaz de impor e fazer vencer os desígnios da modernidade. O domínio da escola sobre a sociedade visava mais a construção de uma legitimidade política e de uma assimilação nacional do que a igualdade de oportunidades ou a mobilização da inteligência ao serviço da economia⁴¹. Mas este sistema foi fortemente abalado com a escola de massas. A escola que chegou a nós e em que domina ainda o projecto de uma cidadania abstracta é uma *escola de massas*, uma “*escola da era industrial*”, de acordo com a expressão de Peter Senge e seus colaboradores⁴².

A escola da era industrial é hoje uma organização desenquadrada da época que a viu nascer. Trata-se de uma organização que foi estruturada a partir da determinação de uma ontologia do relógio, de uma economia da máquina e de uma produção em série.

“Surpreende pouco que os educadores da primeira metade do século XIX baseassem seus modelos explicitamente nos construtores de fábricas que admiravam. O resultado foi um sistema escolar da era industrial feito à imagem da linha de montagem, o ícone da era industrial, que estava em ascensão. De facto, a escola pode ser o exemplo mais completo na sociedade moderna de uma instituição que foi totalmente modelada pela linha de montagem.”⁴³

O sistema de educação da era industrial que ainda faz sentir a sua acção é um modelo desequilibrado e desconcertante:

“Um modelo de escola separado da vida quotidiana, governado de forma autoritária, orientado, acima de tudo, para produzir um produto padronizado – a mão-de-obra necessária para o local de trabalho da era industrial.”⁴⁴

Reconhecemos aqui a realidade insustentável e crítica da nossa escola. Como qualquer linha de montagem da era industrial, o

³⁹ ARIÈS, Philippe, (1988), **A criança e a vida familiar no antigo regime**, trad. port. de Miguel Serras Pereira e Ana Luísa Faria, Lisboa, Relógio d’Água, p. 182.

⁴⁰ DUBET, F. (2003), “A escola e a exclusão”, **Cadernos de Pesquisa**, nº 119 (trad. port. de Neide Luzia de Rezende) [<http://www.scielo.br>].

⁴¹ **Ibidem**.

⁴² SENGE, Peter, CAMBRON-McCABE, Nela, LUCAS, Timothy, SMITH, Bryan, DUTTON, Janis & KLEINER, Art, (2005), [2000], **Escolas que aprendem – Um guia da Quinta Disciplina para educadores, pais e todos que se interessam pela educação**, trad. port. Ronaldo Cataldo Costa, Porto Alegre, Artmed.

⁴³ SENGE, CAMBRON-McCABE, LUCAS, DUTTON & KLEINER, (2005), [2000], **op. cit.**, p. 30.

⁴⁴ SENGE, CAMBRON-McCABE, LUCAS, DUTTON & KLEINER, (2005), [2000], **op. cit.**, pp. 30-31.

sistema escolar foi edificado não para resolver o problema das pessoas, mas apenas para assegurar a quantidade dos produtos a produzir. Neste sentido, estabeleceu uma espécie de uniformidade normativa do produto e do processo (o produto é uma consequência do processo de acordo com uma norma); criou a definição operacional de aluno a produzir pelo sistema; transformou os educadores em controladores da qualidade do ensino e, contra as expectativas utópicas que começaram por encarnar o ideal de cidadania da escola (Rousseau e outros), centrou a educação na acção quase exclusiva do professor.

De acordo com Peter Senger e seus colaboradores (2005), a escola da era industrial gerou contradições insolúveis que afectam irremediavelmente o modo como as aprendizagens continuam a ser feitas hoje em dia. A questão crítica é esta: apesar das sociedades actuais se caracterizarem pela recusa generalizada dos modelos da era industrial, continua a prevalecer na escola actual uma teoria de aprendizagem da linha de montagem.

De acordo com Peter Senger e seus colaboradores (2005), os pressupostos fundamentais de uma aprendizagem conforme a linha de montagem são os seguintes:

(1) No sentido de uma visão pessimista do homem, as aprendizagens escolares são pensadas de um modo estratégico e normativo como aquisição de uma natureza de valor acrescentado (*habitus*). Isto significa que a pessoa do aluno não é um valor, mas somente um obstáculo pedagógico. Na medida em que as crianças são consideradas *deficientes*, o objectivo da escola é proceder à sua correcção (conserto)⁴⁵.

(2) “A aprendizagem ocorre na cabeça, e não no corpo como um todo.⁴⁶” Conferindo-se uma determinação absoluta à razão, é o corpo como totalidade que é objecto de uma desvalorização pedagógica cujos efeitos perversos não podem ser iludidos.

(3) “Todos aprendem, ou deviam aprender, da mesma forma⁴⁷.” Trata-se de uma questão de formatação que procura fazer da sala de aula um espaço de uniformidade e instrumentalização normativa. As crianças e os jovens não seriam senão objectos de manipulação e experimentação pedagógica (cobaiais).

(4) “A aprendizagem ocorre na sala de aula, e não no mundo⁴⁸.” É a tirania do modelo de aprendizagem da sala de aula e dos seus instrumentos redutores. Fechar os alunos na sala de aula é isolar a aprendizagem do mundo, anulando-o como janela de oportunidade.

⁴⁵ SENGE, CAMBRON-McCABE, LUCAS, DUTTON & KLEINER, (2005), [2000], **op. cit.**, p. 33.

⁴⁶ SENGE, CAMBRON-McCABE, LUCAS, DUTTON & KLEINER, (2005), [2000], **op. cit.**, p. 34.

⁴⁷ SENGE, CAMBRON-McCABE, LUCAS, DUTTON & KLEINER, (2005), [2000], **op. cit.**, p. 35.

⁴⁸ SENGE, CAMBRON-McCABE, LUCAS, DUTTON & KLEINER, (2005), [2000], **op. cit.**, p. 36.

(5) A aprendizagem pressupõe que existem crianças inteligentes e crianças burras⁴⁹; a escola seria feita exclusivamente para a inclusão das primeiras e, conseqüentemente, para a exclusão das últimas. Donde resultaria que a lógica da aprendizagem é uma lógica sacrificial, muito longe, portanto, do princípio de uma lógica de liberdade e equidade.

(6) As aprendizagens são alimentadas por um saber fragmentado e controlado por especialistas⁵⁰. A escola reivindica para a sua organização um sistema funcionalista de controlo. No entanto, o que os actores experimentam na realidade é um sistema disperso e desigual.

(7) “As escolas comunicam a verdade.” A aprendizagem é dominada pelo realismo ingénuo: “Na sala de aula tradicional da era industrial, os professores não ensinam como se estivessem comunicando visões ou interpretações socialmente construídas, mas sim como se estivessem comunicando a verdade.⁵¹”

(8) O indivíduo é considerado o verdadeiro fundamento da aprendizagem, sendo a competição vista como o seu principal factor de aceleração⁵².

A questão é saber se estamos à beira do colapso da cidadania da era industrial, até porque muitas das condições históricas sobre as quais esta concepção se baseava já não existem. Todavia, apesar da manifesta fragilidade de muitos destes pressupostos, na verdade, eles continuam a informar as nossas aprendizagens escolares, conferindo-lhe uma auréola de confiança e eficácia que uma análise mais séria não está em condições de assegurar.

§ 6. O ofício de aluno e o sentido da cidadania escolar

⁴⁹ SENGE, CAMBRON-McCABE, LUCAS, DUTTON & KLEINER, (2005), [2000], **op. cit.**, p. 37.

⁵⁰ **Ibidem.**

⁵¹ SENGE, CAMBRON-McCABE, LUCAS, DUTTON & KLEINER, (2005), [2000], **op. cit.**, p. 39.

⁵² SENGE, CAMBRON-McCABE, LUCAS, DUTTON & KLEINER, (2005), [2000], **op. cit.**, p. 40..

A despeito dessas dificuldades, os alunos trabalham para salvar as aparências e para sobreviver dentro do sistema. É neste sentido que Perrenoud (1995) fala de estratégias do “ofício de aluno”:

“Os alunos partilham – com os prisioneiros, os militares, alguns indivíduos internados ou os trabalhadores mais desqualificados – a condição daqueles que não têm, para se defenderem contra o poder da instituição e dos seus chefes directos, mais nenhuns outros meios que não seja a astúcia, a subserviência, o fingimento. Pensar, antes de mais, em ultrapassar a situação, em adoptar as estratégias que garantam a sobrevivência e uma certa tranquilidade, é humano. Mas o exercício intensivo do ofício de aluno pode também produzir efeitos perversos: trabalhar só para a nota, construir uma relação utilitarista com o saber, com o trabalho, com o outro⁵³.”

A escola representa para o aluno uma parte da vida, é a vida de aluno nos termos de uma identidade que encontra no *ofício* de aprender um género de trabalho que a sociedade determina, reconhece ou tolera e do qual o aluno retira os seus meios de sobrevivência e as condições fundamentais do seu sucesso.

Como diz Perrenoud (1995):

“Na escola, vive-se e age-se, está-se na vida activa, no sentido sociológico do termo, pelo menos tanto tempo como um pedreiro nas obras, uma vendedora num grande armazém, uma enfermeira ou um inspector da polícia nos seus respectivos serviços⁵⁴.”

A teia do “ofício” é desconcertante: o ofício de aluno não seria senão uma espécie de iniciação ao mundo do trabalho; uma oportunidade que a ser desperdiçada não deixará de ter implicações muito significativas na própria sobrevivência do trabalhador escolar como pessoa integrada e socialmente útil, visto que, para muitos deles, o emprego efectivo, não passando de uma miragem, nunca virá a ser uma janela de oportunidade.

O ofício de aluno é, pois, um ofício inquietante. De acordo com Perrenoud (1995), raramente encontramos reunidas características tão controversas como aquelas que são conjugadas pelo ofício de aluno: é um ofício imposto e severamente dirigido, exercido permanentemente sob o olhar e o controlo de terceiros, que será constantemente sujeito ao princípio de uma avaliação de qualidades e defeitos da pessoa, da sua inteligência, da sua cultura, do seu carácter, e muito menos do seu desempenho objectivo⁵⁵.

Perante as ambiguidades e os equívocos da cidadania escolar, os alunos desenvolvem estratégias complexas de sucesso e adaptação. Fazer um bom trabalho escolar está longe de poder ser considerado um objectivo claro e fácil de alcançar. Tratando-se de um trabalho não remunerado que é vivido de forma fragmentária e

⁵³ PERRENOUD, (1995), **op. cit.**, p. 17.

⁵⁴ PERRENOUD, (1995), **op. cit.** p. 27.

⁵⁵ PERRENOUD, (1995), **op. cit.** p. 16.

repetitiva, é um trabalho que não se escolheu e pelo qual não se tem necessariamente muito interesse, que consiste em raciocinar, escrever, calcular, desenhar, expressar-se, ler, estando constantemente sujeito à pressão da exposição pública que resulta da observação do professor e dos outros alunos, sem considerar as expectativas da escola em geral e as da família em particular.

Falar de “ofício de aluno” é falar de uma cidadania escolar que procura fazer da aprendizagem dos saberes escolares um *dispositivo legal* de socialização. Suspeitamos cada vez mais da certeza e da eficácia dos saberes, mas, não obstante este facto, a escola continua a apostar fortemente na lógica da transmissão dos conhecimentos, uma vez que “a maioria das classes continuam centradas nas aquisições cognitivas⁵⁶.”

Este é um dos aspectos mais críticos do sistema de ensino, a ponto de poder dizer-se que a escola não hesita em trocar a pessoa pelo objecto do saber, com todas as consequências negativas que esta lógica sacrificial implica.

§ 7. A lógica sacrificial da escola

O princípio da lógica sacrificial da escola diz que a instrução é a salvação social do indivíduo-cidadão do Estado-nação. Então, trata-se de fazer prevalecer a todo o custo esta lógica instrumental, independentemente, por exemplo, da desigualdade social ou do esvaziamento ontológico que a sua aplicação cega não pode deixar de gerar⁵⁷.

De acordo com Perrenoud (1995), o desejo de instruir tornou-se numa obsessão que está a conduzir, a um ritmo cada vez mais rápido, a uma escolarização dos saberes emergentes que não tem outra finalidade que não seja uma finalidade estritamente utilitarista:

“A nossa sociedade colocou o domínio dos saberes no centro do seu sistema de valores, mas não conseguiu dar-lhe outro sentido que não fosse o estratégico como trunfo na corrida para o sucesso social⁵⁸.”

⁵⁶ PERRENOUD, (1995), **op. cit.** p. 76.

⁵⁷ Cf. DURU-BELLAT, M., (2005), « Amplitude e aspectos peculiares das desigualdades sociais na escola francesa », **Educação e Pesquisa**, nº 31, 1, pp. 13-30.

⁵⁸ PERRENOUD, (1995), **op. cit.** p. 85.

Como reagem as crianças e os jovens perante o desconforto desta cidadania mutilada da sua dimensão mais profunda de pessoa humana?

Na escola constrói-se uma relação estratégica com o trabalho escolar. As crianças e os jovens aprendem rapidamente que a cidadania escolar é uma componente decisiva das suas vidas, não só no sentido mais longínquo de um projecto de futuro, mas, sobretudo, no sentido imediato e presente de relação e vivência dos trabalhos e dos dias.

Esta aprendizagem mobiliza um conjunto de atitudes e sentimentos que Perrenoud (1995) coloca sob designação geral de “fazer de morto”:

“Da mesma forma, aprendemos a autoprotegermo-nos de tudo o que nos poderia meter em dificuldades: fazer uma pergunta, tomar uma iniciativa, avançar uma hipótese, assumir uma responsabilidade. ‘Fazer de morto’ parece ser a linha de conduta de uma parte dos alunos.⁵⁹”

É comum queixarmo-nos de que os alunos são passivos e irresponsáveis. O problema é compreendermos que o aluno é um *actor* que é produzido pela cidadania que lhe dão a viver. Se olharmos atentamente para o modelo antropológico que caracteriza a cidadania prevalecente na escola constatar-se-á facilmente que crianças e jovens são definidos como seres dependentes, imaturos, irresponsáveis, considerados incapazes de conduzir a sua vida de maneira autónoma, de imporem a si próprios a disciplina do trabalho ou os superiores desígnios do projecto social⁶⁰.

Esquecemo-nos de que com a educação as crianças deviam nascer para o mundo como pessoas e não simplesmente como instrumentos desse mundo. Como é sabido, um dos objectivos fundamentais da Escola moderna foi criar um espaço próprio de maturação e desenvolvimento das crianças e dos jovens no pressuposto da educabilidade e perfectibilidade do ser humano. De um ponto de vista estritamente filosófico, a utopia é sedutora. Mas convirá reparar, de um ponto de vista sociológico, que essa notável novidade, de que é portadora a escola moderna, com o estabelecimento de um mundo da criança, coloca esta no centro de uma *exposição pública* cuja lógica não mais cessará de fazer sentir os seus efeitos profundos e contraditórios precisamente sobre a maturação e o desenvolvimento das crianças e dos jovens.

Como diz Hannah Arendt (2000):

“São elas, ou jogadas a si mesmas, ou entregues à tirania de seu próprio grupo, contra o qual, por sua superioridade numérica, elas não podem se rebelar, contra o qual, por serem crianças, não podem argumentar, e do qual não podem

⁵⁹ PERRENOUD, (1995), **op. cit.** p. 178.

⁶⁰ Cf. PERRENOUD, (1995), **op. cit.** p. 92.

escapar para nenhum outro mundo por lhes ter sido barrado o mundo dos adultos. A reacção das crianças a essa pressão tende a ser ou o conformismo ou a delinquência juvenil, e frequentemente é uma mistura de ambos⁶¹.”

Em nome dos valores do desenvolvimento e da emancipação, da autonomia e da conquista da cidadania plena, como foi possível transformar a escola essencialmente numa instituição de esquecimento da pessoa e de culto do domínio estratégico do saber?

Em geral não contestamos a ideia de que a criança é introduzida no mundo através da escola (socialização secundária). Todavia, a questão seria saber se a escola é o mundo ou em nome de que princípio de legitimidade devia sê-lo obrigatoriamente. Por outro, todos conhecemos a acusação frequentemente renovada segundo a qual o problema da educação é a família. Mas ao que não damos suficiente atenção é ao facto da escola se ter imposto a partir da sua génese como uma forma de mediação social necessária entre a criança e o mundo de acordo como uma exigência absoluta do primado do Estado sobre os indivíduos em relação à qual a família aparecia como um empecilho a superar⁶².

Por precisar de ser protegida do mundo, o lugar por excelência do desenvolvimento da criança devia ser a família. Mas, como explica notavelmente Hannah Arendt (2000), vai para mais de dois séculos que a escola insiste em fazer crer que a família é absolutamente incompetente para educar as suas crianças:

“Quanto mais completamente a sociedade moderna rejeita a distinção entre aquilo que é particular e aquilo que é público, entre o que somente pode vicejar encobertamente e aquilo que precisa de ser exibido a todos à plena luz do mundo público, ou seja, quanto mais ela introduz entre o privado e o público uma esfera social na qual o privado é transformado em público e vice-versa, mais difíceis torna as coisas para as suas crianças, que pedem, por natureza, a segurança do ocultamento para que não haja distúrbios em seu amadurecimento⁶³.”

A escola trata as crianças como se elas fossem uma minoria oprimida e carente de libertação. Precisamos de saber se a crença amplamente difundida segundo a qual a conquista da cidadania passa necessariamente pelo sucesso estratégico num mundo público e aberto como é o da escola, com o que isto significa em termos de libertação dos alunos face ao mundo privado da família, não acaba por constituir um abandono e uma traição relativamente ao carácter de pessoa tanto de crianças como de jovens.

Em consequência desta enorme ambiguidade, a escola acabou por se deixar dominar pelo relativismo e pelo pragmatismo. Esta é a escola possível e é a escola que temos. De acordo com Hannah

⁶¹ ARENDT, Hannah, (2000), [1960], “A crise na educação”, in Hannah Arendt, **Entre o passado e o futuro**, São Paulo, Editora Perspectiva, p.231.

⁶² Cf. MAUCO, François, (1975), **A educação afectiva e caracterial da criança**, trad. port. Maria Madalena Cruz Piteira, Lisboa, Livros Horizonte.

⁶³ ARENDT, (2000), [1960], **op. cit.**, p. 238.

Arendt (2000), o significado mais evidente deste abandono pode ser expresso pela ideia de *facilitismo*. Os alunos não foram apenas abandonados a uma lógica de exposição pública, sendo também abolida a autoridade e a missão do professor.

De acordo com Hannah Arendt (2000), a qualificação do professor consiste em conhecer o mundo e ser capaz de instruir os outros acerca deste. A sua autoridade assenta na responsabilidade que assume por este mundo. Quando a autoridade do professor é diminuída é como se os adultos se recusassem a assumir a responsabilidade pelo mundo ao qual trouxeram as crianças:

“Face à criança, é como se ele fosse um representante de todos os habitantes adultos, apontando os detalhes e dizendo à criança: - Isso é o nosso mundo⁶⁴.”

O trabalho escolar é o ofício de aluno. Mas porque razão temos tantas dificuldades em compreender o verdadeiro significado do trabalho como identidade do aluno?

Talvez porque esteja ainda bem presente entre nós o sentido da opção de facilitismo que tem caracterizado a cidadania escolar, substituindo o aprender e o trabalho pelo brincar e pelo socializar.

Aparentemente, e uma vez que a escola remete para um mundo de crianças, a opção pelo brincar não parece ser questionável:

“O brincar era visto como o modo mais vivido e apropriado de comportamento da criança no mundo, por ser a única forma de actividade que brota espontaneamente da sua existência enquanto criança. Somente o que pode ser apreendido mediante o brinquedo faz justiça a essa vivacidade⁶⁵.”

Mas a questão é de outra natureza: está indissoluvelmente ligada às concepções de cidadania que prevaleceram na escola e que levaram ao facilitismo, à perda de autoridade do professor e à consideração do aluno como um simples objecto em relação ao qual o mundo diminuído da sua afirmação e responsabilidade não é senão um campo de jogo de poder do Estado. Em vez da demanda da pessoa, da liberdade e da dignidade, a questão crucial é a da colocação do indivíduo em relação às possibilidades desse jogo, nomeadamente, tudo aquilo que tem a ver com a retórica da assimilação e da participação republicana. A competição toma o lugar da cooperação; triunfam os mais “dotados” e os mais dotados, independentemente de questões estritas de talento discente ou de profissionalidade docente, não são senão uma pequena minoria de actores permanentemente empenhados na construção estratégica do seu sucesso. A falsidade ontológica da escola reside precisamente nesta negação da pessoa e nesta obsessão da produção industrial do cidadão do Estado-nação.

⁶⁴ ARENDT, (2000), [1960], **op. cit.**, p. 239.

⁶⁵ ARENDT, (2000), [1960], **op. cit.**, p. 232.

Perante a cidadania sacrificial que informa e tece o nosso sistema de ensino, que último alento é dado alcançar ao professor, de acordo com a metáfora luminosa de Huberman (1989), que não seja senão a suprema virtude de uma imolação final: “Vou morrer de pé, em frente do quadro, com o giz na mão⁶⁶.”

§ 8. Cidadania e Matemática

Voltemos ao jovem grego do diálogo socrático. Não é admirável que o notável Sócrates convoque a título de teste crucial do seu testemunho de verdade matemática precisamente um simples escravo? Que Sócrates do nosso tempo seria capaz de renovar o voto de idênticas provas de confiança na cultura e na natureza humana? Mas não foi justamente em nome da conquista da autonomia e da inteligência das coisas que a escola moderna apostou o essencial do seu empreendimento?

Enfatizando particularmente o problema da Matemática, porque razão persistem entre nós sérios e profundos motivos de preocupação?

Penso que a grande maioria dos especialistas do fracasso da Matemática vê-se tentada a explicar *didáctica* e *sociologicamente* o problema como um *problema de método e de mentalidade*. Aquilo que faz a dificuldade consiste na adequação do tempo de mudança de método com o tempo de transformação de mentalidade. Ora, infelizmente, a adequação tem sido um ponto crítico e constantemente refractário a todo o tipo de experiências de aproximação.

Os partidários da explicação didáctica e sociológica do problema da Matemática, como são excelentes especialistas e técnicos de educação, insistem particularmente nas questões de desenvolvimento, operacionalização e ajustamento curriculares.

O meu receio é que estas propostas não sejam senão novas formas de exprimir entre nós a presença inquietante do facilitismo e do utilitarismo. Interrogo-me se não devíamos falar mais de trabalho e de responsabilidade. Se não devíamos falar mais de ética da profissionalidade do professor ou de ontologia da pessoa do aluno, ou seja, da escola como um lugar onde a pessoa trabalha na complexa condição de ensinar ou de aprender. A escola é diversão ou

⁶⁶ HUBERMAN, M., (1989), “Vais-je mourir debout au tableau noire, une craie à la main ? ”, **Journal de l'enseignement secondaire**, (Genève), n^o 6, septembre, pp. 5-8.

é esforço? Penso que para a maioria dos portugueses esta questão ainda não foi suficientemente esclarecida.

Quando se pergunta a um especialista da explicação didáctica e sociológica o que é a Matemática e que objectivo deve ser atingido através do seu ensino, somos, em geral, confrontados com a estrutura de um saber objectivo, exacto, pertinente, exaustivo, produtivo e extremamente difícil de manipular (elitista). Conhecer o que é este saber, como funciona e como se aplica seria o essencial de uma prova de competência matemática. E como muito dificilmente o “homem velho” está em condições de adquirir uma competência desta ordem de grandeza, o melhor então é reivindicar simultaneamente a produção de um “homem novo”, numa tentativa de fazer cruzar os benefícios do método com os da mudança de mentalidade, quer esta seja entendida no que refere a novos alunos ou no que se refere a novos professores. Enfim, numa palavra, precisaríamos de mudar de alunos, de professores, de escolas e provavelmente também de pais e de ministros. É por isso que muitos vêem no “dilúvio da Net” (Pierre Lévy⁶⁷) a oportunidade crucial que uma “pedagogia da catástrofe⁶⁸” não pode deixar de reivindicar no que diz respeito à transformação do ensino-aprendizagem da Matemática.

Pela minha parte sou muito céptico em relação à necessidade de um “homem novo”. Receio que um dos males mais profundos da nossa abordagem da escola seja o *desfocamento* e o *adiamento* de que são portadoras as excelentes utopias da educação. Preferia que olhássemos mais para as pessoas e menos para as abstracções.

O problema do ensino da Matemática não pode ser visto numa perspectiva insular. Como referimos anteriormente, a questão do abandono escolar é uma questão crítica. O que significa esse abandono, não só para os que vão embora, mas também para aqueles conseguem continuar? É um fantasma que está aí para ensombrar permanentemente as nossas vidas?

A minha proposta de reflexão é muito simples: dar pouca relevância ao exorcismo técnico de controlo do fantasma, para apostar todas as nossas energias no caminho do *desassossego* que é o caminho que liga os horizontes da cidadania aos valores da pessoa.

O ofício de aluno é a aprendizagem de uma identidade pessoal. Os saberes são meios e não fins. A diferença está naquilo que queremos da escola: actores ou pessoas? O aluno pode ser compreendido e integrado como uma pessoa que pratica o seu ofício à sua maneira, sendo certo, como diz Perrenoud (1995) que qualquer

⁶⁷ LÉVY, P., (2000), [1997], **Cibercultura – Relatório para o Conselho da Europa no quadro do projecto “Novas tecnologias: cooperação cultural e comunicação”**, Lisboa, Instituto Piaget.

⁶⁸ A expressão é usada neste sentido por SOROMENHO-MARQUES, V., (2005), **Metamorfoses – Entre o colapso e o desenvolvimento sustentável**, Lisboa, Publicações Europa-América, p.168.

ofício modela por sua vez aquele que o exerce. Mas como considera ainda este autor:

“Mas a pessoa nunca é redutível ao seu ofício. Em parte o sujeito escapa-se aos seus papéis sociais e nunca se reconhece inteiramente na imagem que os outros lhe reenviam. A identidade de uma pessoa é sempre mais rica, complexa, instável e contraditória do que a parte que deve ao seu ofício ou a qualquer outra actividade, por mais central e envolvente que esta seja⁶⁹.”

É neste “*espaço potencial*”⁷⁰ da pessoa que a escola tem que reformular o seu projecto social e político. Pensar que o problema da escola está na falta de eficácia da comunicação da mensagem da cidadania é um erro. O todo subsume as partes. É por isso que soçobram os melhores esforços de alguns reformadores tornando-se irrisórios perante as interacções da escola e das pessoas. O que eu gostaria mesmo de ver na relação dos nossos alunos com a Matemática era essa relação amorosa que o jovem grego descobre no seu extraordinário encontro com o pensar matematicamente.

⁶⁹ PERRENOUD, (1995), **op. cit.** p. 202.

⁷⁰ WINNICOTT, D. W., (1975), [1971], **O brincar e a realidade**, Rio de Janeiro, Imago Editora.