

Competências para a Cultura Democrática: reflexões sobre o papel da Escola

CARMO, H., 2019, *Competências para a Cultura Democrática: reflexões sobre o papel da Escola*, In *Intervenção Social, Política e Desenvolvimento Comportamental Socius (1)*, 2019, *Perspetivas de Intervenção para a Mudança no Séc. XXI*, Lisboa, ISCIAC -Institute for Intelligent Systems and Behavioural Sciences

Hermano Carmo

ISCS-UL (CAPP) e UAb (CEMRI)

Conteúdo

Ponto de partida: desafios de uma sociedade em rede.....	2
O que é uma cultura democrática? Como operacionalizá-la na escola?	3
A cultura democrática como forma de cultura política	3
Especificidades da cultura democrática.....	5
O referencial de competências para uma cultura democrática do Conselho da Europa: virtualidades e limitações	5
Porquê a urgência de uma estratégia de educação para a cidadania?	7
A conjuntura e a necessidade de cidadãos.....	7
Efeitos	8
Proposta de um modelo de estratégia	8
Que desafios para uma escola que se quer protetora e democrática?	11
A educação como problema complexo.....	11
Três desafios para uma escola que se quer protetora e democrática.....	12
Que pistas para um quotidiano estável na escola?.....	13
O modelo de Josine Junger-Tas.....	13
Três caminhos necessários	14
Fatores críticos de GOVINT	14
Em resumo: que quadro estratégico para uma escola fomentadora de uma cultura democrática?	16
Bibliografia	16

Ponto de partida: desafios de uma sociedade em rede

Niall Ferguson (2018), considerado pelo jornal *The Times* «O historiador britânico mais talentoso da sua geração», publicou em 2017 um bestseller sugestivamente chamado *A praça e a Torre*, sobre a tensão observada ao longo da história entre redes (simbolizadas pela praça) e hierarquias (simbolizadas pela torre).

Defende aquele investigador que a organização social desde o início da humanidade se estruturou a partir de pequenas redes de seres humanos, que foram crescendo a partir da escala familiar para a tribal, com um forte controle social permitido pela sua reduzida dimensão. Nas sociedades do Neolítico, com as primeiras cidades(-Estado), a estrutura social tornou-se progressivamente mais hierárquica e estratificada o que permitiu melhores resultados na manutenção da coesão social e da orientação coletiva.

Apesar das hierarquias se manterem como estruturadores sociais dominantes até ao século XV, promovendo a estabilidade, as redes foram coexistindo com elas dado o seu potencial transformador (e.g. redes comerciais desenvolvidas a partir das rotas da seda, redes de natureza religiosa como a cristã e a islâmica, redes de imigrantes designados por *bárbaros* pela sociedade romana, etc.)

Com a revolução tipográfica (pela introdução dos tipos móveis por Gutenberg em 1446) que, entre outros efeitos, permitiu a disseminação da rede protestante, e com a expansão chinesa (FRANKOPAN, 2018: 230) e europeia para outros continentes (FERGUSON, 2018: 78), emergiu um período histórico em que as redes passaram a ser dominantes, possibilitando uma enorme transformação social:

(...) as revoluções assentes em redes – a Reforma, a Revolução Científica e o Iluminismo – transformaram profundamente a civilização ocidental. As revoluções políticas (... EUA, França, Europa e Américas), prometeram uma nova era democrática assente no ideal da irmandade universal prefigurada pela Maçonaria (FERGUSON, 2018: 125)

Como contraponto à mudança observada, foi uma época de grandes convulsões, com a destruição de hierarquias preexistentes, tanto na Europa (e.g. guerras religiosas) como noutros continentes (e.g. destruição dos impérios pré-colombianos, deterioração de reinos africanos e asiáticos por via da aculturação resultante da chegada dos europeus a outros continentes, etc.).

Em reação à instabilidade existente, no período histórico que se lhe seguiu (século XIX e parte do século XX) registou-se uma restauração da hierarquia, emergindo um sistema de poder à escala europeia¹ assente numa pentarquia², em aliança com poderosas redes industriais e financeiras, o que permitiu um novo período de estabilidade relativa³.

Ao longo do século XX, a tensão entre as hierarquias instituídas (e.g. consolidação de grandes potências à escala global) e as redes instituintes (e.g. redes ideológicas) manteve-se viva, primeiro com a hegemonia das primeiras durante o período da 2ª guerra mundial e da guerra fria, cedendo progressivamente terreno às redes, à medida que a 3ª vaga de mudança, que fez emergir a sociedade de informação, sucedia à 2ª vaga, que havia criado a sociedade industrial (TOFFLER, 1980). Como resultado desta evolução, a sociedade contemporânea vive,

¹ Com efeitos mundiais

² Áustria, Rússia, Grã-Bretanha, França e Prússia (FERGUSON, 2018: 124 e sgs)

³ Ferguson refere que um indicador disso foi o nº de guerras registado nesse período: contrariamente ao período imediatamente anterior (1713-1815) em que haviam ocorrido 33 guerras na Europa, entre 1825 e 1914 *apenas* se registaram 17 conflitos (idem: 135).

efetivamente, sob domínio das redes, com um espantoso potencial, simultaneamente transformador e ameaçador (CASTELS, 2005, 2013; LOPES & CUNHA, 2011).

É neste mega contexto que se insere a reflexão que se segue, ao longo da qual procurarei responder às seguintes questões:

- O que é uma cultura democrática? Como operacionalizá-la na escola?
- Porquê a urgência de uma estratégia de educação para a cidadania?
- Que desafios para uma escola que se quer protetora e democrática?
- Que pistas para um quotidiano estável na escola?
- Que quadro estratégico para uma escola fomentadora de uma cultura democrática?

O que é uma cultura democrática? Como operacionalizá-la na escola?

Antes de mais é fundamental que nos entendamos em relação às ferramentas comunicacionais disponíveis, os conceitos, uma vez que sem esse esforço prévio não pode haver comunicação clara e rigorosa.

A expressão *cultura democrática* é formada por duas palavras:

- *cultura* que, no sentido que lhe é dado pelas Ciências Sociais, traduz o lastro de memórias e de experiências que cada coletivo possui, constrói e transmite às gerações seguintes, possibilitando a sua sobrevivência e a sua adaptação a novas situações; e
- *democrática*, que apela para um tipo de *cultura política*, expressão que procuro clarificar no mapa conceptual que se segue (figura 1)

A cultura democrática como forma de cultura política

Podemos definir uma *cultura política* como um *lastro de memórias e de experiências sobre a arte de governar uma sociedade* (a polis), *traduzida em conceções e práticas sobre o modo como se deve capturar e exercer o poder político*, este, definido como uma *relação de forças entre a capacidade de obrigar e a vontade de obedecer* (MOREIRA, 1979), *orientada para a regulação social e para a condução para metas coletivas* (LAPIERRE s/d).

Aceitando esta definição operacional, podemos dar um passo mais no sentido da preocupação que nos une e que se traduz na interrogação: como se forma a cultura política?

Do meu ponto de vista, a formação de uma cultura política pode fazer-se através de um processo de *enculturação* (interiorizando-a ao longo do processo educativo) ou por *aculturação* (por efeito do contacto com outras culturas, como acontece, por exemplo, no processo migratório).

Em qualquer dos casos, a aprendizagem da cultura política é feita ao longo de um processo de *socialização*, que integra,

- a *interiorização de representações políticas* (conhecimentos, sentimentos e valores sobre padrões de captura e de exercício do poder político); e
- a *experimentação de práticas políticas de obediência, de participação e de liderança*, no desempenho dos diversos papéis sociais que cada pessoa vai vivenciando ao longo do seu

ciclo de vida – como filho(a), familiar, colega, aluno(a) e mais tarde como progenitor, empregado(a), empregador(a), etc.

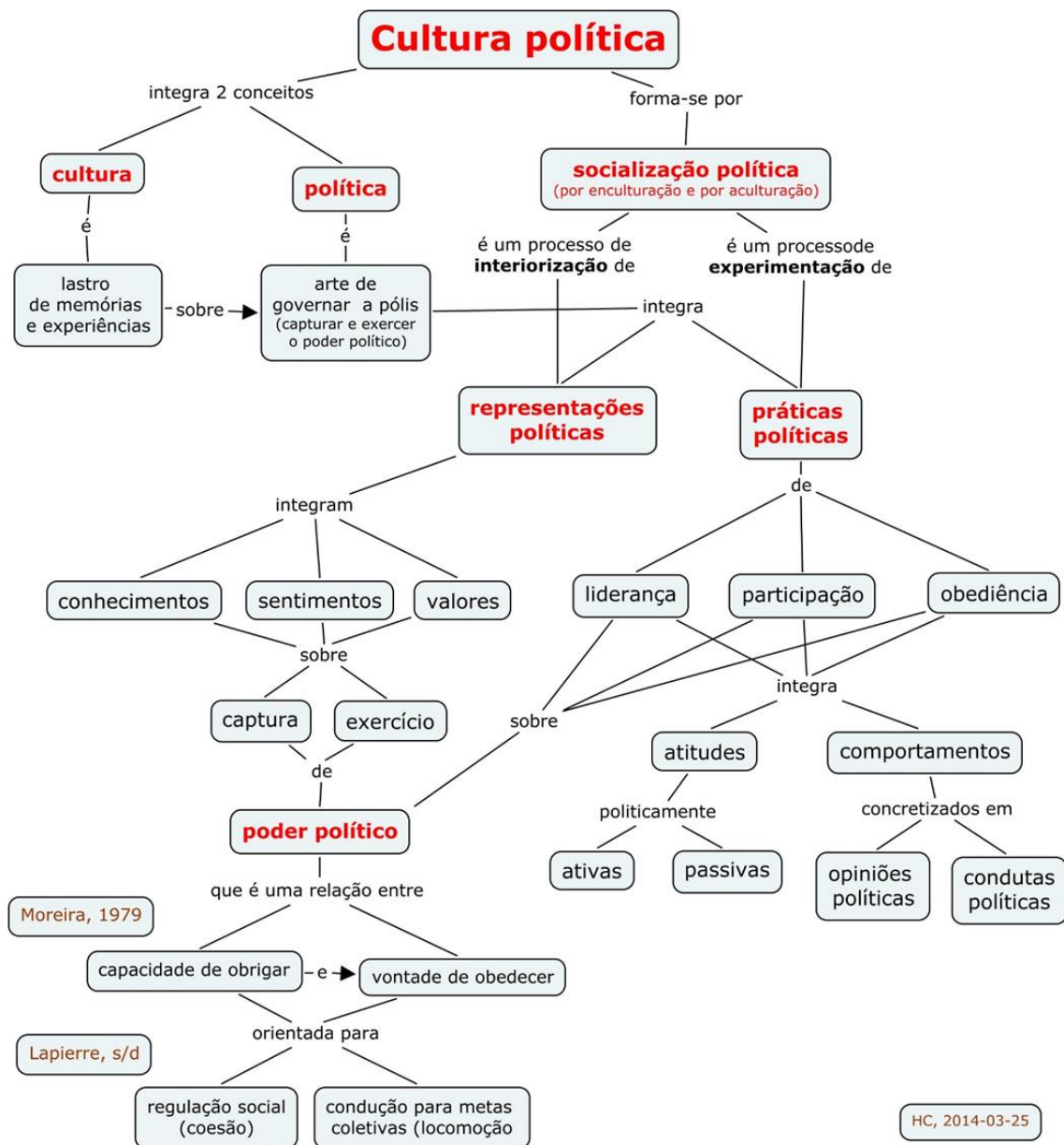


Figura 1 – Cultura política: mapa conceitual

Fonte: CARMO, 2014: 188

Por *efeito* dessa socialização política, cada indivíduo, apresentará uma cultura política com uma *identidade própria*, traduzida em *atitudes* politicamente ativas ou passivas e em comportamentos políticos verbais (*opiniões*) ou não verbais (*condutas*) face a situações de natureza política.

As atitudes e os comportamentos decorrentes da cultura política podem ser, em consequência, muito diversificados⁴, de acordo com os conhecimentos, sentimentos e valores interiorizados e com as situações experimentadas. É neste contexto que interessa identificar as especificidades de uma cultura democrática como subtipo da cultura política.

⁴ Variando desde as atitudes e comportamentos completamente alienados da realidade política até atitudes e comportamentos muito empenhados de pendor autocrático ou democrático.

Especificidades da cultura democrática

A cultura democrática é, portanto, um tipo de cultura política. Mas que especificidades tem?

Antes de mais, podemos afirmar que se trata de uma cultura política que *valoriza* um conjunto de *direitos humanos* e de *deveres* cívicos que a humanidade tem vindo progressivamente a consensualizar⁵. Neste processo, *a democracia é vista como uma meta a alcançar* (CARMO, 2014) e a aprendizagem é feita por via da *interiorização de conhecimentos, sentimentos e valores sobre a democracia*⁶.

Mas para que uma cultura democrática tenha *eficácia e sustentabilidade*, não pode limitar-se ao plano das representações sociais, *tem de concretizar-se em práticas*. Neste sentido deve-se acrescentar que a cultura democrática *é uma cultura de experimentação dos valores democráticos no quotidiano*.

Este duplo processo exige *protagonistas empenhados* e não *massas alienadas do bem-comum*, ou seja, exige que sejam *cidadãos*. Mas a cidadania⁷ já não é o que era na velha Atenas:

(...) a sociedade politicamente organizada é muito mais complexa, estruturando-se como bonecas russas (comunidades locais dentro de comunidades nacionais e estas na grande comunidade internacional) e apelando para a clarificação dos direitos e deveres nas diferentes escalas de complexidade (CARMO, 2019: 117)

Isto significa que *a cultura democrática não se adquire de forma espontânea*, exige uma aprendizagem intencionalmente orientada, que faz parte integrante duma estratégia de educação para a cidadania como se desenvolverá adiante.

O referencial de competências para uma cultura democrática do Conselho da Europa: virtualidades e limitações

Foi com este tipo de preocupações que em contexto nacional (AFONSO, 2007; FEC, 2008; CIDAC, 2018) e internacional (CE, 2018, UNESCO, 2015; DGAE, 2019), têm sido produzidos importantes documentos orientadores de uma desejada educação para a cidadania na escola.

Constituindo sem dúvida importantes contribuições para a reflexão sobre esta questão e, por isso, possibilitando pistas interessantes de atuação, apresentam, a meu ver, uma dificuldade comum: é que sofrem daquilo que Morin (1991) designou *sobreinformação*⁸. Vejamos um exemplo, a partir da observação da figura 2, que sumariza 20 competências necessárias à formação de uma cultura democrática, extraídas do *Referencial de competências para uma*

⁵ Sobre a evolução e tipologia dos direitos humanos, vide por exemplo, GALTUNG (1994), HEGARTHY & LEONARD (1999) e ELIAS (2011).

⁶ O termo *democracia* é aqui concebido no sentido que lhe dá Aristóteles, como *o governo exercido pela massa dos cidadãos para o bem de toda a comunidade*, por contraposição à *aristocracia - governo só de alguns* - e à *monarquia - governo de um homem visando o bem-comum* (cit in CÂMARA, 1997: 59)

⁷ O termo cidadania é usado neste texto no sentido habitual de *estatuto (conjunto de direitos e deveres) dos que participam na gestão política da cidade para construir a paz e a prosperidade* (CARMO, 2019: 116)

⁸ A *sobreinformação* (excesso de informação inútil), é um conceito proposto por Morin, 1989) que, com a *subinformação* (carência de informação relevante) e a *pseudoinformação* (informação deformada) constituem as componentes do *nevoeiro informacional*, um dos principais obstáculos ao entendimento da realidade nos nossos dias.

cultura democrática (DGAE, 2019), tradução do segundo volume da obra com o mesmo nome produzida pelo Conselho da Europa em 2018 (CE, 2018):

Valores

1. Dignidade humana e dos direitos humanos
2. Diversidade cultural
3. Democracia, justiça, imparcialidade, igualdade e estado de direito

Atitudes

4. Abertura à alteridade cultural
5. Respeito
6. Civismo
7. Responsabilidade
8. Autoeficácia
9. Tolerância para com a ambiguidade

Saberes-Fazer

10. Autonomia na aprendizagem
11. Análise e pensamento crítico
12. Escuta e observação
13. Empatia
14. Flexibilidade e adaptabilidade
15. Capacidade linguística, comunicativa e multilingue
16. Cooperação
17. Resolução de conflitos

Conhecimentos e entendimento crítico

18. Conhecimento e compreensão crítica de si
19. Conhecimento e entendimento crítico sobre linguagem e comunicação
20. Conhecimento e entendimento crítico do mundo (política, lei, direitos humanos, culturas, religiões, história, media economias, ambiente e sustentabilidade)

Figura 2 – Sumário do *Referencial de competências para uma cultura democrática* (DGAE, 2019)

Os critérios de organização das competências propostas (cujo valor, evidentemente, não está em causa), afiguram-se-me de difícil operacionalização no terreno, podendo induzir alguma desorientação, por parte de quem é suposto concretizá-las. Uma pista para as clarificar será partir desta evidência: para se ser democrata, é necessário primeiro ser-se cidadão.

Portanto, a questão seguinte a responder é como promover a educação para a cidadania na escola? E porquê a urgência de tal tarefa?

Porquê a urgência de uma estratégia de educação para a cidadania?

A primeira resposta a esta questão é a de que precisamos de um instrumento de orientação, individual e coletivo, que nos permita navegar na sociedade atual, que configura *um quotidiano instável*⁹. E que aspetos caracterizam a sociedade contemporânea que a tornam tão instável¹⁰?

A conjuntura e a necessidade de cidadãos

Em primeiro lugar, vivemos num mundo que, desde meados do século passado, registou uma aceleração da mudança a um ritmo inédito, e com características de transitoriedade, novidade e diversidade nunca antes vislumbrados (TOFFLER, 1970, 1980; TALEB, 2016). Um dos indícios dessa mudança é justamente o *nevoeiro informacional* que dificulta o discernimento da realidade quotidiana, facilitando uma situação de anomia¹¹ e dificultando a adaptação à mudança e o seu controle. Outro, é a paradoxal incapacidade para comunicar olhos nos olhos, numa sociedade que se diz (e é) de informação¹², característica que Goleman (2006) designou por *autismo social*.

Em segundo lugar, com o fim da guerra fria, o tripé doutrinário que havíamos herdado da revolução francesa, desequilibrou-se em favor da *liberdade* e em detrimento da *igualdade* e da *fraternidade*. Daqui resultou que, ainda que se tenham registados ganhos globais de bem-estar no mundo, reduzindo drasticamente o fosso entre países menos desenvolvidos e países mais desenvolvidos (ROSLING, 2019), a desigualdade individual tenha aumentado sendo percecionada com contornos revoltantes¹³, constituindo um excelente viveiro para a emergência dos fundamentalismos e populismos conhecidos (FUKUYAMA, 2018).

A conjugação destas duas macrotendências, desregulou profundamente os sistemas de poder às diversas escalas (micro, meso e macro), causando danos consideráveis na *coesão social* e na *orientação coletiva*, as duas grandes funções dos sistemas políticos, provocando a sua *fibrilhação*¹⁴. Para esta situação, também contribuíram duas modas ideológicas vulgarizadas por aquilo que Adriano Moreira tem chamado *o credo de mercado* (MOREIRA, 2013): o

⁹ A ideia foi sugerida por José Fontes (2013), num ensaio em que propõe a designação de novo direito humano – o direito a um quotidiano estável – que agrega um conjunto de direitos já consagrados (e.g. direito à vida, à alimentação, à habitação, a um emprego estável, etc.)

¹⁰ Expliquemo-nos: o facto de ser instável não significa que em muitos aspetos não se tenham registado enormes avanços em matéria de bem-estar e de segurança, como muito bem refere ROSLING (2019). O que significa é que, para além da realidade ser complexa e, por vezes ameaçadora, as perceções sobre essa realidade são habitualmente deformadas pintando-a de cores mais negras e agudizando o sentimento de insegurança e de mal-estar.

¹¹ O termo *anomia* é aqui usado no sentido que lhe deu Durkheim, de *falta de normas para fazer face a novos desafios*.

¹² ImproPRIAMENTE chamada, por vezes, de *conhecimento*: «*contrariamente a alguma retórica dominante, a sociedade atual não é uma sociedade de "conhecimento", mas simplesmente de "informação". Chamar "conhecimento" à "informação" é confundir o dever ser com o ser, os desejos com os factos, com todos os efeitos de alienação decorrentes*» (CARMO, 2018: 582). Para haver *conhecimento*, é preciso *contextualizar a informação e dar-lhe sentido*.

¹³ Notícias recentes, por exemplo, referiam que as 8 pessoas mais ricas do mundo detinham o mesmo património do que a metade mais pobre da humanidade.

¹⁴ O efeito é semelhante a certas crises cardíacas, que impedem a normal contração (sístole) e dilatação (diástole) do coração, impedindo-o de bombear sangue para o resto do corpo e ameaçando a sua sustentabilidade.

transpersonalismo financeiro, que coloca o dinheiro como critério central e prioritário da tomada de decisões, acima de valores como o da dignidade da pessoa, e o *darwinismo social*, resultante de uma errada leitura de Darwin, que considera a competição um valor claramente maior que a cooperação.

Efeitos

Os efeitos destas três macrotendências sobre as gerações vivas têm sido semelhantes ao que Pavlov observou num cão que havia condicionado favoravelmente quando lhe fosse apresentado um cartão com uma circunferência, e desfavoravelmente, quando lhe fosse mostrado um cartão com uma elipse: ao apresentar um cartão com uma imagem ambivalente (uma elipse muito arredondada), o cão apresentava em simultâneo, sinais de satisfação (salivava) e de medo (ganha e encolhia-se). Assim se encontram as gerações vivas, por vezes:

- Alguns adultos e os idosos, desorientados, comportam-se como *migrantes no tempo* (MEAD, 1969) sem atinar como enfrentar situações novas, contagiados de relativismo que os coloca numa situação de *cegueira moral* (BAUMAN, 2016).
- Várias crianças e jovens, vítimas de *uma socialização também ela líquida*, alvos de mensagens contraditórias das diversas instituições socializadoras (e.g. família, escola, media), veem-se na contingência de, como os *capitães da areia* de Jorge Amado, poderem apenas contar consigo e com os seus pares.

A anomia e o autismo social, têm criado um clima de desconfiança, medo e nalguns setores de desespero, exigindo para o ultrapassar, pessoas (crianças, adolescentes, adultos e velhos), capazes de ser sujeitos da sua própria história (na sua circunstância pessoal) e não meras massas manipuláveis (e.g. vulneráveis ao consumismo, ao relativismo niilista, ao radicalismo). Ou seja, precisamos de cidadãos

Proposta de um modelo de estratégia

Para ser cidadão é preciso aprender previamente a ser uma *pessoa de corpo inteiro* e não um mero indivíduo alienado e acrítico, facilmente manipulável:

- Uma pessoa *autónoma*, com uma personalidade equilibrada, com as (inteligências desenvolvidas e valores sólidos¹⁵) e com capacidade de *liderança* sobre si próprio e sobre os outros.
- Mas também uma pessoa não insularizada na sua individualidade narcísica, mas *solidária*, consciente da interdependência universal dos seres humanos e destes com a biosfera. Uma pessoa solidária para com as gerações passadas, valorizando o lastro de património e memória coletiva. Uma pessoa solidária para com as gerações vivas, em diversos contextos, cada vez mais alargados: família, organizações, comunidades, comunidade nacional e internacional. E uma pessoa solidária para com a gerações futuras, sensível aos efeitos dos seus atos num horizonte de médio e longo prazo.

Ser uma pessoa autónoma e solidária é indispensável para se ser um bom cidadão. Mas não basta. Para se ser cidadão é necessário aprender a ser socialmente responsável, ou seja,

¹⁵ Parte-se aqui da teoria das inteligências múltiplas de Gardner, que chama a atenção para a existência de 9 tipos de inteligência (que ele definiu operacionalmente como capacidades para resolver problemas), ao longo do processo de desenvolvimento humano: *lógico-matemática, linguística, espacial, musical, corporal-cinestética, ecológica ou naturalista, intrapessoal, interpessoal e existencial*.

comprometido com o bem-comum. E, para isso, serão necessárias duas aprendizagens complementares:

- *Aprender a lidar com a diversidade*, relativamente à *complementaridade de género*, num quadro de igualdade de direitos (tirando partido do potencial da metade feminina da humanidade, frequentemente invisibilizada); relativamente aos *contextos multiculturais* (tirando partido da diferença, como oportunidade para a construção de uma *sociedade arco-íris*, na feliz designação de Desmond Tutu); relativamente à *mudança acelerada*, sabendo adaptar-se à mudança e a controlá-la, sem medos nem fascínios; relativamente ao *diálogo intergeracional*, tirando partido do potencial de experiência das várias gerações vivas.
- *Aprender a viver numa sociedade democrática*, com *metas* consensuais, no quadro normativo dos direitos humanos e deveres cívicos universalmente aceites, com *métodos* eficazes para construir a democracia no quotidiano, em matéria de comunicação, participação e representação.

O que acabo de propor pode ser sintetizado no seguinte mapa conceptual que apresenta 2 eixos, 4 vertentes e 10 áreas-chave:

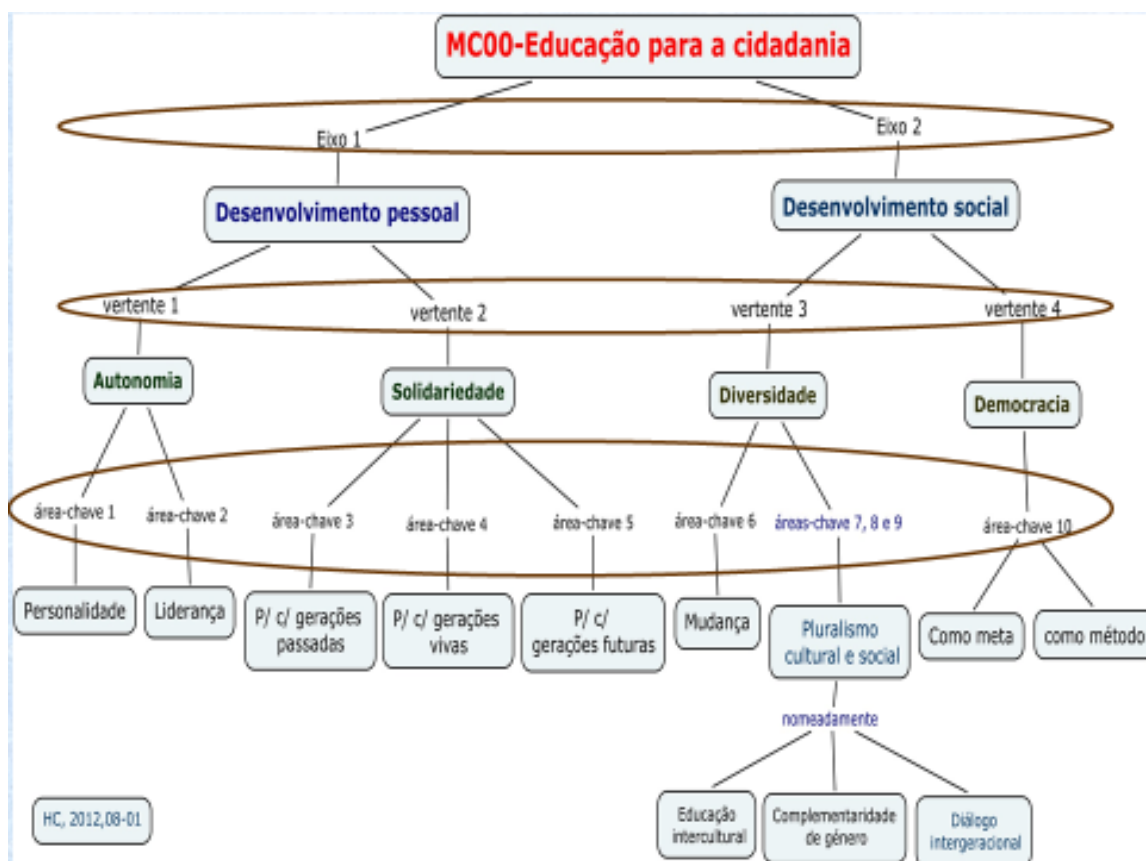


Figura 3 – Mapa conceptual de uma estratégia de educação para a cidadania Fonte CARMO, 2014

Em síntese, do meu ponto de vista, as competências para a cultura democrática requerem previamente a interiorização da aprendizagem da autonomia, da solidariedade e da responsabilidade social, que lhes devem servir de propedêutica.

A educação para a democracia neste contexto (área-chave 10), deve ter em conta os seguintes aspetos, como se observa na figura 4:

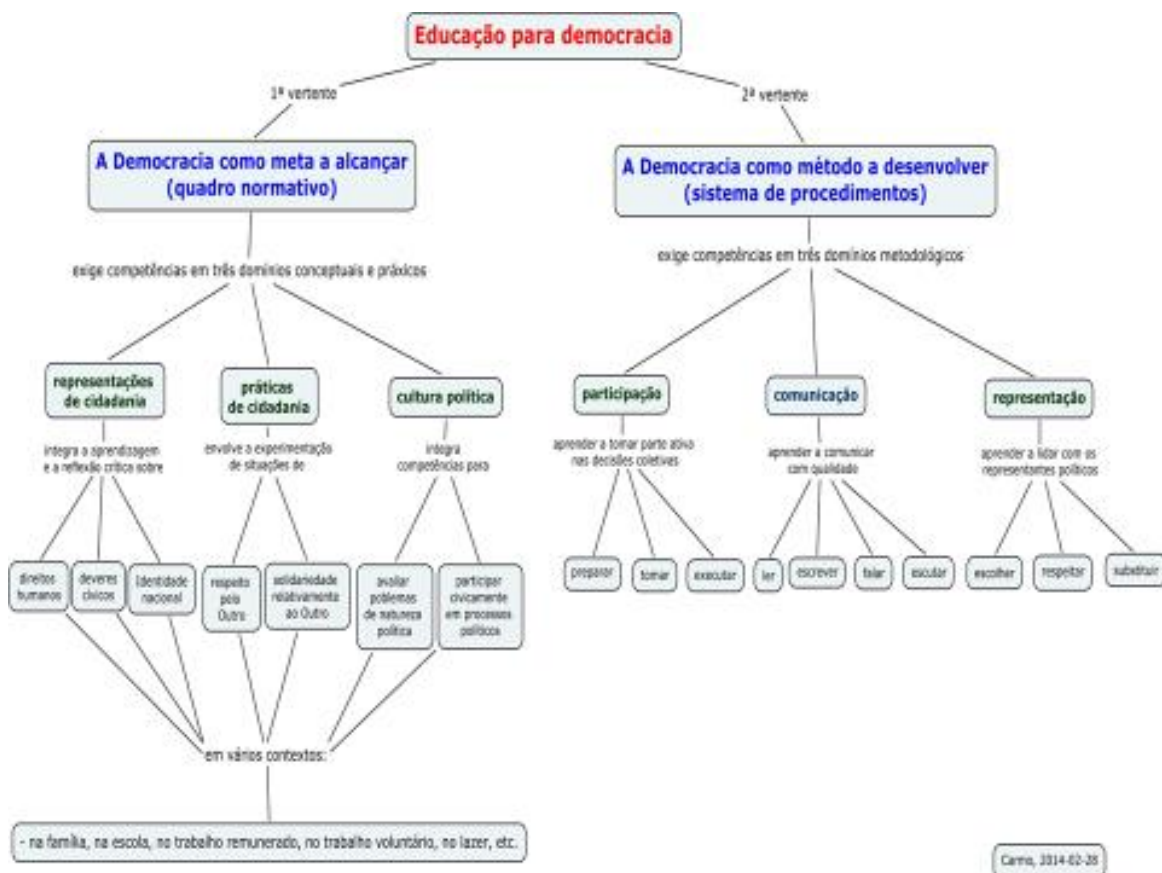


Figura 4– Mapa conceptual de uma estratégia de educação para a democracia (área-chave 10)

Fonte CARMO, 2014

No que respeita à aprendizagem da democracia como *meta a alcançar*,

(...) começa por clarificar e operacionalizar no quotidiano de cada indivíduo, os conceitos de direitos humanos e deveres cívicos atualmente na agenda internacional, bem como o quadro normativo constitucionalmente consagrado e, a partir daí, procurar descobrir as bases para a construção de uma identidade nacional que seja suporte de um patriotismo inclusivo.

Passa igualmente pela experimentação de boas práticas de cidadania que valorizem o respeito e a solidariedade pelo outro, com o objetivo de vir a adquirir uma cultura política sólida que lhe permita, avaliar problemas de natureza política e participar em processos políticos, com autonomia de juízo, solidariedade e consciência cívica. (CARMO, 2014:168).

Encarada como um *método de convivência desejável*, a aprendizagem da democracia exige o aperfeiçoamento de dez competências, agrupadas em três aspetos: comunicação, participação e representação.

No que respeita às competências comunicacionais, convém sublinhar que estas são condição *sine qua non* da existência da democracia. Neste sentido, é fundamental reforçar as competências em matéria de leitura *crítica* do discurso escrito e audiovisual, bem como daquele que usa o suporte digital, nomeadamente nas redes sociais; a *capacidade de expressão oral e escrita*; e a *capacidade de escuta*, base da empatia.

No domínio da participação, há que criar condições para o aperfeiçoamento das competências de preparação democrática de decisões, do modo de as tomar respeitando os outros e de as executar disciplinadamente.

Finalmente, para melhorar o desempenho em contextos de democracia representativa, o aprendente deve ganhar competências para saber escolher adequadamente os seus representantes, para os respeitar e para os substituir pacificamente sempre que necessário.

Que desafios para uma escola que se quer protetora e democrática?

Um aspeto fundamental no processo educativo é a *autenticidade*, isto é a consonância entre o que se diz e o que se faz. Como se sabe, uma educação que não parta do exemplo do educador e de um ambiente convergente com os valores apreendidos, está condenada ao fracasso. Neste sentido, parece seguro poder afirmar que a escola como um todo, para se assumir ela própria como educadora para a cidadania, terá de ser protetora e democrática nos seus valores e práticas. Que desafios se lhe colocam, hoje, para desempenhar esse papel?

A educação como problema complexo

Antes de mais, convém ter consciência de que a escola é protagonista de um *problema complexo* (figura 5)¹⁶ que é a educação (figura 6), o que exige grande flexibilidade de métodos, um envolvimento qualificado dos protagonistas e uma liderança competente e colaborativa.

Consenso na solução do problema	Consenso na equação (caraterização) do problema	
	Sim	Não
Sim	Problemas simples	Problemas complicados
Não	Problemas complicados	Problemas complexos

Fonte: ROBERTS, Nancy, 2014, *Lições aprendidas na área dos problemas complexos*, in VVAA, 2014, *Problemas sociais complexos: desafios e respostas*, Lisboa, GOVINT

Figura 5 – Caraterísticas de um problema complexo

¹⁶ *Problemas complexos* (wicked problems), são problemas em que, dado número de variáveis, de protagonistas e de relações em jogo, *não existe consenso*, quer quanto à sua resolução, quer mesmo quanto à sua equação (MARQUES, 2017).

O mapa conceptual que se junta, ilustra bem tal complexidade¹⁷. Se assim é, um modo pragmático de a abordarmos, é procurar selecionar um conjunto de desafios, prioridades e estratégias que nos permitam concentrar recursos e focar-nos nos problemas mais importantes e urgentes.

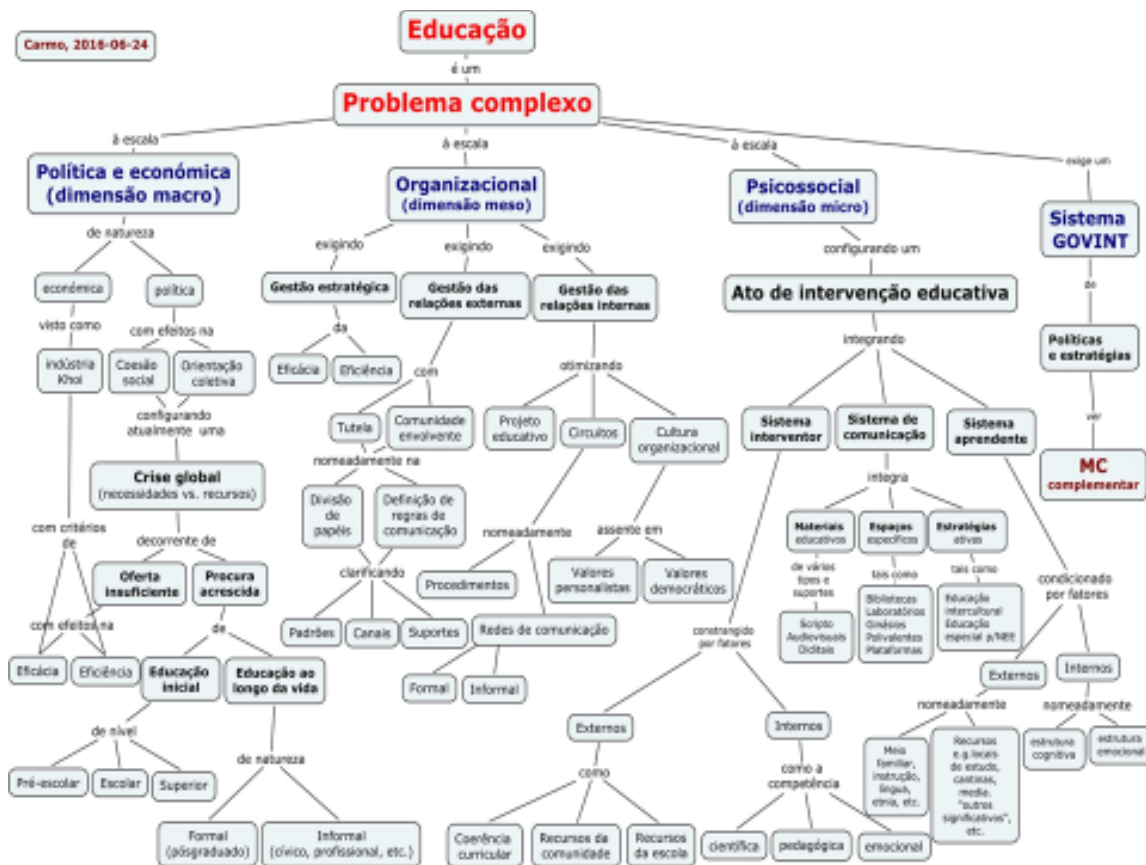


Figura 6 – A educação como problema complexo: um mapa conceptual. (Adaptado de CARMO, 2001)

Três desafios para uma escola que se quer protetora e democrática

Ninguém aprende (nem ensina) bem, se o ambiente de aprendizagem não tiver um nível aceitável de segurança e de bem-estar. Por outro lado, não é possível interiorizar os valores democráticos e pô-los em prática, se não os experimentar. Neste sentido, uma escola deve assumir-se, antes de mais, como um espaço protetor e agradável que vive um ambiente democrático. Isto significa que tem de enfrentar três desafios:

Em primeiro lugar, *o desafio da segurança*, o que significa que cada pessoa dentro da escola, seja aluno, professor ou outro qualquer colaborador, se deve sentir seguro e contribuir para a segurança coletiva. Neste sentido deve constituir prioridade absoluta a prevenção da indisciplina e de qualquer tipo de violência como o bullying e o envolvimento de todos os protagonistas (sejam eles crianças, adolescentes ou adultos) na resolução destes problemas.

¹⁷ Como é evidente, não seria adequado num pequeno artigo analisar este mapa conceptual que aqui se mostra com valor meramente ilustrativo. Para a sua abordagem nos três níveis de complexidade vide CARMO (2001: 242-269)

Em segundo lugar, *o desafio do bem-estar*, o que implica pugnar por que toda a comunidade educativa (alunos, professores, funcionários, encarregados de educação e agentes comunitários) tenha as suas necessidades (de segurança, sociais e de realização pessoal), minimamente satisfeitas (e.g. *alunos* bem alimentados, saudáveis, satisfeitos por estarem na escola, com autoestima e projeto de vida; *professores* e *funcionários*, satisfeitos por pertencerem à escola e ao seu projeto; *encarregados de educação* e *agentes comunitários*, confiantes na escola e satisfeitos por se sentirem incluídos no seu projeto educativo).

Em terceiro lugar *o desafio da partilha do Poder*, particularmente importante num contexto de educação para a democracia. Urge aqui resolver o dilema, há vários anos identificado por Paulo Freire (1972) entre o paradigma da *educação bancária* e o paradigma da *educação libertadora*: *uma vez que o primeiro é um objetivo produtor de crianças e adultos dependentes, acríticos e socialmente irresponsáveis*, enquanto que o segundo, pelo contrário, constitui um *viveiro de cidadãos autónomos, solidários e socialmente responsáveis*. Só uma *gestão colaborativa com autenticidade democrática*, permite a alunos e adultos experimentar papéis de obediência, participação e liderança no quotidiano escolar. Deste modo, *a escola institui-se como um objetivo laboratório de democracia*.

Que pistas para um quotidiano estável na escola?

O modelo de Josine Junger-Tas

Procurando concretizar um pouco o raciocínio, recorreu-se ao modelo proposto (figura 7) por Josine Junger-Tas (2001) que, numa investigação sobre a integração social de minorias étnicas, referia que a velha dicotomia entre condições estruturais e fatores individuais, não explicava que, por exemplo, gémeos homozigóticos, socializados na mesma família e na mesma comunidade, apresentassem por vezes comportamentos muito diferenciados (e.g. um tornar-se um criminoso e o outro um respeitável cidadão).

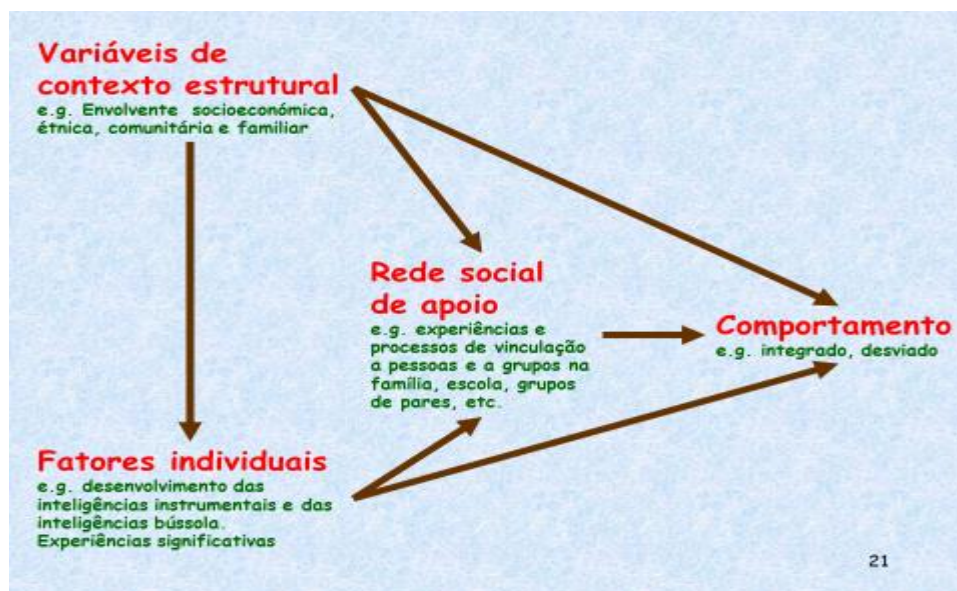


Figura 7 – Modelo de Josine Junger-Tas (2001)

Para os explicar, introduziu um terceiro tipo de fatores que designou por fatores de vinculação (e.g. no exemplo dos gémeos, um ter tido o apoio específico de um familiar ou de um(a)

professor(a) que enquadrou o seu desenvolvimento pessoal e social enquanto que outro não viveu essa experiência. Dito de outro modo, um teve uma rede social de apoio que o orientou enquanto outro não teve acesso a esse recurso no seu processo de amadurecimento).

Três caminhos necessários

Este modelo parece evidenciar três caminhos necessários para se enfrentarem os desafios referidos:

1. *No que respeita aos fatores estruturais*, fomentar um *quotidiano estável e inclusivo* e procurar criar uma *rede sustentável de parcerias* com a comunidade envolvente. Clarifiquemos:
 - *Fomentar um quotidiano estável e inclusivo*, implica criar condições de segurança e de bem-estar na escola (e.g. espaços seguros, vigiados e adequados às várias atividades, equipamento seguro, cantinas com oferta nutricional adequada, regulamentos que previnam o uso irresponsável de telemóveis, etc.)
 - *Procurar criar uma rede sustentável de parcerias*, significa envolver, na criação do clima de segurança e bem-estar da escola - que não é uma ilha - outros protagonistas essenciais ao processo educativo (e.g. encarregados de educação, forças de segurança, centros de saúde, juntas de freguesia, associações locais do terceiro setor e empresas da zona)
2. Quanto aos *fatores individuais*, é importante *centrar a educação e os currícula* na construção de alunos *autónomos, solidários* e com *responsabilidade social*, através da *valorização das múltiplas inteligências individuais*¹⁸. Isto significa *que*, para além das competências linguísticas e lógico-matemáticas, também sejam valorizadas no desempenho académico e extra académico as outras competências indispensáveis ao desenvolvimento pessoal e social (e.g. inteligência musical, ecológica, cinestésica, intrapessoal, interpessoal e existencial).
3. Finalmente, no que concerne aos *fatores de vinculação*, o caminho passa por *cerzir*¹⁹ *uma rede virtuosa de vínculos de solidariedade*, o que implica a criação e manutenção de uma equipa de adultos (professores, colaboradores e encarregados de educação) autónomos, solidários e com responsabilidade social e de uma rede de pares, capazes de serem solidários e socialmente responsáveis na conduta quotidiana (e.g. em matéria de pontualidade, assiduidade, autodisciplina, treinados para a mediação e gestão de conflitos, etc.). Isto passa pela consciencialização crescente da *interdependência* e da conseqüente conclusão de que a dinâmica das relações humanas é um jogo de *ganha-ganha* ou *de perde-perde* e nunca de *ganha-perde*.

Fatores críticos de GOVINT

Ora se assim é, as pessoas e os coletivos têm de aprender a trabalhar em colaboração, tanto mais que, como afirmei atrás, a educação constitui um problema complexo. Ora este tipo de problemas requer uma abordagem flexível e colaborativa, com protagonistas (P) qualificados,

¹⁸ A partir da teoria das inteligências múltiplas de Gardner (1995)

¹⁹ A palavra *cerzir*, significa como se sabe, *coser subtilmente de modo que a costura seja impercetível*. Emprego o termo propositadamente, para sublinhar que a ação proposta deve ser discreta e continuada, de modo a regenerar as relações entre as pessoas naturalmente e sem criar reações defensivas.

interações (I) de qualidade e liderança (L) qualificada, sem os quais não é possível *efeitos sinérgicos (S)*²⁰, *condições estas expressas na fórmula $S = f PIL$* ²¹.

Com esta consciência, há cerca de 4 anos um grupo numeroso de organizações portuguesas decidiu selecionar e analisar alguns problemas complexos, tendo formado diversos grupos de trabalho sob a égide de um coletivo de investigação-ação a que se passou a chamar Fórum de Governação Integrada com o acrónimo GOVINT²², apostado em construir um novo modelo de colaboração interinstitucional em rede.

Como resultado desse trabalho coletivo, emergiu um modelo de atuação que sublinha 4 fatores críticos que devem ser controlados para que qualquer processo de governação integrada possa ter sucesso (figura 8):

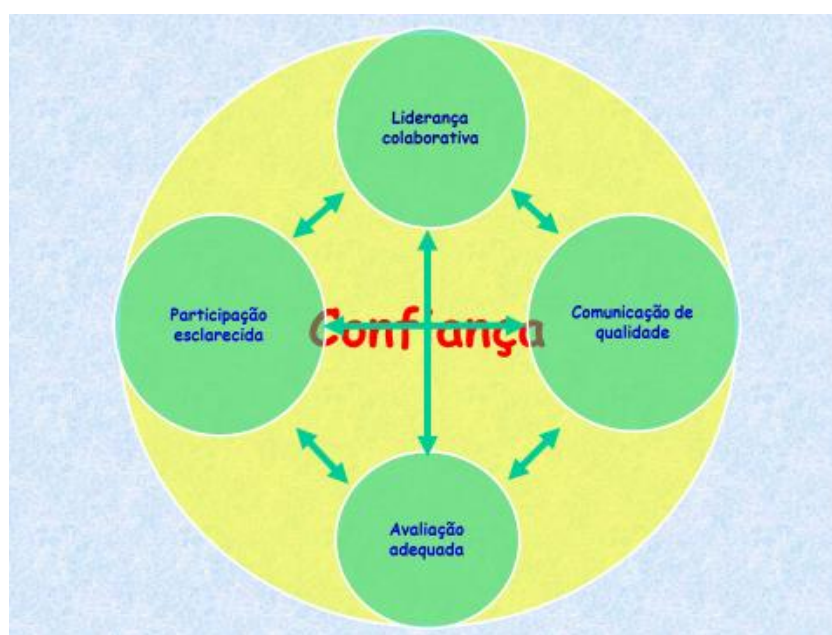


Figura 8 – Fatores críticos de GOVINT

Fonte: adaptado do Fórum GOVINT, 2018

- *Comunicação de qualidade*, permitindo aos parceiros uma interação mais transparente e rigorosa, base de qualquer dinâmica democrática, e produzir conhecimento útil a partir da informação disponível.
- *Participação esclarecida*, o que significa *tomar parte e fazer parte dos projetos coletivos*, de forma consciente e crítica, não cedendo a tentações de seguidismos acríticos.
- *Liderança colaborativa*, permitindo aos parceiros, em processo, aprender a liderar com maior eficácia e eficiência tirando partido do maior recurso que possuem que são as pessoas.

²⁰ Recorda-se que a *sinergia* de um sistema é o efeito do seu funcionamento que se traduz num *output superior à soma das partes*. Este efeito consegue-se em resultado da conjugação dos recursos das partes (P) com o produto das suas interações (I) e com o dispositivo de liderança (L), o qual tem a missão específica de promover a coesão do sistema e a sua orientação.

²¹ Que se traduz na seguinte afirmação: a sinergia de qualquer sistema é função do produto da qualidade dos seus protagonistas com as suas interações e com a sua liderança.

²² A governação integrada (GOVINT) é *um processo sustentável de construção, desenvolvimento e manutenção de relações interorganizacionais de colaboração para gerir problemas complexos, com maior eficácia e maior eficiência* (MARQUES, 2017).

- Finalmente, *avaliação adequada*, o que significa instituir a avaliação como elemento fundamental de monitorização educativa do funcionamento das parcerias para a sua superação e não apenas como escrutinador de resultados e processos.

Mas para que os 4 fatores possam, eles próprios existir, contribuindo para a GOVINT, *precisam de atuar num ambiente de confiança que constitui o seu oxigénio* (Marques, 2017).

Em resumo: que quadro estratégico para uma escola fomentadora de uma cultura democrática?

Em resultado do cruzamento das reflexões anteriores parece sensato podermos afirmar que uma escola que pretende contribuir para o fomento de uma cultura democrática deve respeitar o seguinte quadro estratégico.

1. Partir de dois valores-base que lhe devem servir de âncoras: os valores do *quotidiano estável* e da *inclusão*.
2. Definir o seguinte *objetivo comum* a todos os protagonistas (alunos e adultos) do processo educativo: desenvolver cidadãos autónomos, solidários e com responsabilidade social.
3. Operacionalizar tais valores e objetivo em 4 estratégias:
 - *Uma estratégia de segurança*, assente na *confiança mútua* e numa *comunicação de qualidade*.
 - *Uma estratégia que vise o bem-estar*, enraizada nas *necessidades* legítimas dos protagonistas do processo educativo.
 - *Uma estratégia de partilha do Poder*, que se fundamente numa *liderança colaborativa*, numa *participação esclarecida* e numa *obediência disciplinada*.
 - Finalmente (*last but not the least*), *uma estratégia de autenticidade*, assente na coerência entre o discurso normativo e a prática quotidiana de docentes, discentes e outros atores educativos.

Tenho a convicção profunda de que um quadro estratégico com estas características, permitirá à escola assumir-se como um efetivo *laboratório social*, onde discentes, docentes e demais pessoas, *experimentarão a democracia*, como *método* nas relações interpessoais, grupais e organizacionais, orientados por um quadro normativo democrático que lhes facultará a necessária orientação.

Deste modo, constituirá um *viveiro de cultura democrática* ajudando-os á a interiorizar de forma atualizada e sistémica os direitos humanos, *contextualizando* cada um no quadro geral da Declaração Universal dos Direitos Humanos, e na ideia de que tal como as moedas, tem um reverso que se chama *dever cívico*. Só assim, penso eu, a escola poderá educar as pessoas para *servirem a comunidade e não para se servirem dela*.

Bibliografia

- AFONSO, M.R., 2007, *Educação para a cidadania: guião de educação para a cidadania em contexto escolar*, Lisboa, M Educação DGIDC
- BAUMAN, Zygmunt, 2016, *Cegueira moral: a perda de sensibilidade na modernidade líquida*, Lx, Relógio d'Água
- CÂMARA João B. da, 1997, *Noites de San Casciano. Sobre a melhor forma de governo*. Heródoto, Platão, Aristóteles, Políbio, Maquiavel, Lisboa, Vega
- CARMO, H. 2001, *A educação como problema social*, in CARMO, H. 2001, (Coord.) *Problemas sociais contemporâneos*, Lisboa, Universidade Aberta
- CARMO, H. 2014, *Educação para a cidadania no século XXI: trilhos de intervenção*, Lisboa, Escolar Editora

- CARMO, H. 2018, **Sociedade da Informação- Sociedade do Conhecimento** In: MILL, D. (org.) *Dicionário Crítico de Educação e Tecnologias e de Educação a Distância*, Campinas, Papirus
- CARMO, H., 2019, **Hipóteses sobre o contributo da educação para a cidadania na inclusão social**, in NEGREIROS, F., & CARDOSO, J. R., (org.) 2019, *Psicologia social: conexões Brasil-Portugal*, Piauí, UFPI-EDULPI, no prelo
- CASTELS, Manuel, 2005, **A sociedade em rede (A era da informação: economia, sociedade e cultura, vol 1)**, Lx, F. Gulbenkian, 2ª edição
- CASTELS, Manuel, 2013, **Redes de indignação e esperança: movimentos sociais na era da internet**, Lx, F. Gulbenkian
- CIDAC, 2018, **Iniciativas de Educação para a Cidadania Global em meio escolar: estudo Exploratório**, Lisboa CIDAC -digitalizado
- COUNCIL OF EUROPE (CE), 2018, **Reference framework of competences for democratic culture**, Strasbourg, Council of Europe Publishing 3 vol
- DGAE, 2019, **Referencial de competências para uma cultura democrática do Conselho da Europa**, Lisboa ME
- ELIAS, Norbert, 2011, **O processo civilizador**, S. Paulo, Zahar
- FERGUSON, Niall, 2018, Lx, **A praça e a torre: redes, hierarquias e a luta pelo poder global**, Temas e Debates e Círculo do Leitor
- FONTES, J., 2013, **O direito ao quotidiano estável: uma questão de direitos humanos**, Coimbra, Coimbra Editora
- FÓRUM EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA (FEC), 2008, **Objetivos Estratégicos e Recomendações para um Plano de Ação de Educação e de Formação para a Cidadania**, Min. Edu, prefácio de Marçal Grilo
- FRANKOPAN, Peter, 2018, **As rotas da seda: uma nova história do mundo**, Lisboa, relógio d' Água
- FREIRE, Paulo, 1972, **Pedagogia do Oprimido**, Porto, Afrontamento
- FUKUYAMA, Francis, 2018, **Identities: a exigência de dignidade e a política do ressentimento**, Lisboa D. Quixote
- GALTUNG, Johan, 1994, **Direitos humanos: uma nova perspetiva**, Lisboa, Instituto Piaget
- GARDNER, Howard, 1995, **Inteligências múltiplas: a teoria e a prática**, Porto Alegre, Artes Médicas
- GOLEMAN, Daniel, 2006, **Inteligência social**, Lisboa, Temas e Debates
- HEGARTHY & LEONARD, 1999, **Direitos do Homem: uma agenda para o século XXI**, Lisboa, Instituto Piaget
- JUNGER-TAS, Josine, 2001, **Ethnic minorities, social integration and crime**, European Journal on Criminal Policy and Research 9: 5-29, Kluwer Academic Publishers. Printed in the Netherlands
- LAPIERRE, Jean-William, s/d, **A Análise dos Sistemas Políticos**, Lisboa, Rolim.
- LOPES, M. E CUNHA, M., 2011, **O mundo é pequeno o que podemos aprender sobre o networking e as redes sociais**, Coimbra Almedina
- MARQUES, Rui, 2017, **Problemas sociais complexos e Governança Integrada**, Lisboa, GOVINT
- MEAD M., 1969, **O conflito de gerações**, Lisboa, D. Quixote
- MOREIRA, Adriano, 1979, **Ciência Política**, Lisboa, Bertrand
- MOREIRA, Adriano, 2013, **Memórias do outono ocidental: um século sem bússola**, Coimbra, Almedina
- MORIN, E. 1991, **Os problemas do fim do século**, Lisboa, Notícias
- ROSLING, Hans, Ola & Anna, 2019, **Factfulness (Factualidade): 10 razões pelas quais estamos errados acerca do mundo-e porque as coisas estão melhor do que pensamos**, Lisboa, Bertrand
- TALEB, Nassim Nicholas, 2016, **O cisne negro**, Lisboa, D. Quixote, 8ª edição (1ª de 2007)
- TOFFLER, A., 1970, **Choque do futuro**, Lisboa, Livros do Brasil
- TOFFLER, A., 1980, **A terceira vaga**, Lisboa, Livros do Brasil
- UNESCO, 2015, **Educação para a cidadania global: preparando alunos para os desafios do século XXI**, Brasília. UNESCO digitalizado