

EDUCAÇÃO E DEMOCRACIA: POTENCIALIDADES E RISCOS DA PARCERIA ENTRE ESCOLAS E ONG

Ana Bela Ribeiro

Centro de Investigação e Intervenção Educativas
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto
anablribeiro@gmail.com

Isabel Menezes

Centro de Investigação e Intervenção Educativas
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto
imenezes@fpce.up.pt

Resumo

Este artigo discute a relação entre educação e democracia, partindo do reconhecimento de que a educação continua a ser um dos preditores mais significativos da participação cidadã, ao mesmo tempo que educar não pode senão significar aprender a ler, escrever e contar o mundo, como diria Paulo Freire. Neste pressuposto, são discutidas algumas tendências contemporâneas dos discursos políticos e educacionais: a ênfase na crise da participação juvenil como o “problema”, com a concomitante “resolução” de atribuir à escola o lugar onde se educa para a cidadania. Paradoxalmente, estes discursos são acompanhados por um desinvestimento nas políticas educativas de educação para a cidadania, como é demonstrado pela análise da situação portuguesa que, neste domínio, acompanha o equívoco de outros países europeus ao tentar falar de cidadania deixando a política de fora. Um estudo com professores e coordenadores de ONG revela como estratégias de parceria podem ter um potencial de resistência a esta limitação de espaços de cidadania na escola, apesar dos riscos de onguização do empoderamento cidadão.

Palavras-chave: Educação para a Cidadania; Participação Cívica e Política; Jovens; ONG; Parcerias.

Abstract

This article discusses the relationship between education and democracy, based



on the recognition that education still is one of the most significant predictors of citizen participation, and at the same time, as Paulo Freire would argue, educating can only mean learning to read, write and count the world. Based on this assumption, we discuss some contemporary trends of political and educational discourses: the emphasis on a youth participation crisis as the “problem” – and the associated “solution” of handing over to schools a central role in citizenship education. Paradoxically, these discourses are accompanied by a disinvestment in education policies in this domain, as demonstrated by the analysis of the Portuguese situation – even if, in Portugal as in the rest of Europe, the main fault is assuming that the school is a place where we speak of citizenship leaving politics out of it. A study with Portuguese teachers and NGO coordinators reveals how partnerships may play a potential resistance to this limitation of citizenship spaces in the school, despite the risk of a ngoization of citizen empowerment.

Keywords: Citizenship education; Civic and political participation; Youth; NGO; partnerships.

A Inevitabilidade da Relação entre Educação e Democracia

A afirmação do papel central da educação na cultura democrática e na participação cívica e política é seguramente clássica, seja porque promove a literacia política, a complexidade cognitiva e o pensamento crítico, porque propicia um sentido de responsabilidade cívica e moral, ou ainda porque socializa no contexto de uma cultura cívica que favorece a participação cidadã (Almond & Verba, 1963; Emler & Frazer, 1999; Hahn, 1998; Hadjar & Beck, 2010; Ichilov, 1998; Verba, Schlozman & Brady, 1995). A título exemplificativo, atendamos aos resultados de dois estudos recentes. Numa análise multinível com 24 países europeus, Hadjar e Beck (2010) concluem que “a probabilidade de não votar é mais elevada em pessoas com um nível de educação mais baixo” (p. 521). Similarmente, um estudo em 39 países centrado em comportamentos de participação não-convencional (assinar uma petição, participar numa manifestação ou num boicote) revela que a educação é sempre um preditor significativo da participação (Stockemer, 2014): no conjunto dos países, a probabilidade de um/a cidadã/o sem educação formal assinar uma petição é de 6%; se tiver um grau universitário, “essa probabilidade aumenta para 68%” (p. 207); um

impacto similar verifica-se para os outros comportamentos.

No entanto, como salienta Ellen Quintelier (2010) numa revisão dos efeitos da educação, o *que* na educação explica esta influência é um assunto ainda em aberto. Desde logo, é possível, como Paulo Freire (1989), reconhecer que

“a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele. (...) este movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente. (...) a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescreve-lo”, quer dizer, de transformá -lo através de nossa prática consciente.” (p. 13).

Neste sentido, o “simples” ato educativo não pode ser senão um ato de capacitação cidadã pois favorece uma compreensão mais complexa e diferenciada do mundo que tem implicações para uma leitura política da realidade (Hahn, 1998; Quintelier, 2010; Verba, Schlozman & Brady, 1995).

Adicionalmente, o currículo pode incluir a provisão de conhecimentos e competências específicos sobre a cidadania, a democracia e a política, assumindo estratégias muito diversas – desde a criação de disciplinas (em tudo similares às disciplinas tradicionais) ou de espaços de natureza não disciplinar, até à infusão curricular de tópicos nas disciplinas “tradicionais”, como a História. O impacto destes dispositivos tem sido controverso, parecendo depender “da qualidade educativa, da capacidade dos professores, das opiniões publicamente expressas pelos professores dentro e fora da sala de aula, da identificação dos alunos com o professor, de um clima de sala de aula participatório e permissivo, etc.” (Quintelier, 2010, p. 139). Como salientam Hugo Monteiro e Pedro Ferreira (2011), há o risco de uma ‘maldição de Midas’ neste processo: “tudo o que a escola toca, torna-se (...) escolarizado” (p. 6). Entendem-se assim as críticas ao risco de um excessivo pendor informativo e instrutivo, que pode apenas contribuir para a produção de um saber escolar com pouco relação com o mundo fora da escola (Ichilov, 1998; Menezes, 1999).

Finalmente, a educação pode favorecer a democracia e a participação cidadã através do desenvolvimento de projetos de aprendizagem ativa tanto no interior da escola, como na interface com a comunidade (Quintelier, 2010; McCowan, 2009; Menezes, 1999, 2010). Nesta linha, Biesta e Lawy (2006) salientam como essencial que os jovens aprendam a democracia através das suas experiências quotidianas – o



que pode incluir desde assembleias de escola, contacto direto com decisores políticos ou ativistas, a projetos de intervenção comunitária. Nesse sentido, é preciso reclamar uma “cultura de escola participativa” (Quintalier, 2010, p. 140), enquanto contexto de “participação praticada” (Lima, 2001, p. 72), um espaço onde, como diria Rui Canário, “se ganhe o gosto pela política – isto é, onde se viva a democracia, se exerça o direito à palavra, sobretudo para pensar e intervir no mundo, e se aprenda a ser intolerante com as injustiças” (2005, p. 88), mas sempre em relação com a vida ‘lá fora’, ou seja, em estreita articulação com “a construção da cidade” (Correia, 2001, p. 37).

Neste artigo, começaremos por fazer uma análise de como a preocupação com a capacitação cidadã, especialmente dos jovens, se tem traduzido em discursos (e políticas) sobre a necessidade de uma educação para cidadania no contexto escolar – e como essa suposta “prioridade” se tem revestido de uma profunda ambivalência, a vários níveis. Passaremos depois a apresentar alguns resultados de um estudo em que professores e coordenadores de ONG falam sobre as experiências mútuas de colaboração na implementação da educação para a cidadania em contexto escolar.

A Educação para a Cidadania: Centralidade ou Irrelevância (e Contravolta)?

Embora os últimos anos, com uma multiplicidade de manifestações e tentativas de ensaiar novas formas de fazer política (Ekman & Amnå, 2012; Ferreira, Azevedo & Menezes, 2012; Norris, 2002), tenham sido pródigos em contrariar os discursos sobre o aparente desinvestimento e apatia políticos dos jovens, tanto em democracias emergentes como tradicionais (e.g., Amadeo *et al.*, 2002), há uma *mathesis* instalada sobre o défice de participação dos jovens e uma recorrente ênfase na responsabilidade das escolas como contexto para resolver este “problema”. Na verdade, este é um papel clássico da escola desde a sua própria instituição. Foi assim durante a construção dos Estados-Nação na Europa e das suas respetivas ‘identidades nacionais’ (Habermas, 1999) – “processo (...) famosamente descrito por d’ Azeglio: ‘fizemos a Itália, agora temos que fazer italianos’” (Hladink, 1995, p. 36). E foi igualmente assim ao longo da instituição da União Europeia que se fez acompanhar de um processo de ‘europeização da educação’ (Nóvoa, 1996), especialmente focado nos domínios da educação pessoal e social ou, mais tarde, da cidadania (Menezes, 1999, 2003), visando a promoção de uma ‘identidade’ ou ‘cidadania’ europeias.

No entanto, em Portugal como noutros países europeus, a tradução destes

discursos em políticas e práticas consistentes e sistemáticas deixou sempre muito a desejar, seja por falta de efetiva priorização traduzida em espaços, tempos e recursos curriculares, seja por lacunas na formação de professores, dificultando tanto o reconhecimento da relevância como a própria implementação, seja por desinteresse de atores relevantes, como os diretores de escola, os próprios professores ou os pais (Ribeiro, Neves & Menezes, 2014). Em Portugal, desde a aprovação da LBSE, em 1985, que as orientações da política educativa nesta matéria têm oscilado entre a centralidade e a irrelevância, com o ensaio de diversos dispositivos curriculares, incluindo disciplinas, abordagens multidisciplinares, áreas de projeto com e sem tempo curricular, espaços não disciplinares, ... com várias e diversas designações.

Este processo culminou, em 2012, no Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho que elimina o espaço curricular da Formação Cívica e remete a educação para a cidadania para uma área transversal, envolvendo, em princípio, todas as áreas curriculares – e correndo, assim, o risco de sucumbir aos desígnios de outros temas transversais, um pouco por todo o mundo. Veja-se, a propósito, o que afirmamos já há mais de uma década:

“A integração dos temas transversais nos currículos constitui, frequentemente, uma experiência relativamente isolada e mais ou menos inconsequente face à organização curricular da escola, não contribuindo intencionalmente para a prática em situação real das capacidades que visam promover nem “obrigando” à mudança de uma lógica curricular que organiza, racionalizando e segmentando, os saberes em disciplinas.” (Menezes, 1999, p. 142)

Deste modo, não é surpreendente a conclusão de Ribeiro et al. (2014)

“Estamos em crer que o presente diploma concretiza uma ‘eliminação subtil’ da educação para a cidadania na estrutura curricular, ao atribuir-lhe (à falta de melhor designação para ilustrar a sua ténue presença no diploma, que parece antecipar a possibilidade da sua completa ausência em posteriores diplomas) um carácter quasi-fantasmagórico.” (p. 25).

Contudo, as dificuldades de implementação não são um exclusivo nacional. Num inquérito que realizamos junto de 127 Organizações Não-Governamentais (ONG) europeias, ligadas às questões da educação para a cidadania, e oriundas de 41 países, há uma crítica consensual à falta de investimento político que sustente



práticas consistentes nas escolas (Menezes & Ferreira, 2012; Caetano et. al, 2012). Adicionalmente, representantes destas ONG na maioria destes países consideram que a visão dominante de educação para a cidadania tende a valorizar a promoção de “bons” cidadãos, “informados”, que “respeitam as leis”, são “indivíduos” “responsáveis” e “competentes” – ou seja, assente num modelo individualista e conservador da cidadania, que parece conceber os cidadãos como, essencialmente, espetadores e consumidores. Afirmam, ainda, que há uma ênfase dos conteúdos da educação para a cidadania em conhecimentos sobre as instituições políticas e as formas de participação convencional, pouco contribuindo para uma perspetiva crítica, coletiva e empoderante, que articule experiências dentro e fora da escola e que atenda, efetivamente, às vivências do quotidiano (democrático?) dos jovens. Naturalmente, na medida em que são atores significativos e diretamente interessados neste campo, as ONG

“advogam o reforço de parcerias entre os governos, as escolas e as instituições da sociedade civil para incrementar os recursos e oportunidades de participação efetiva e para enriquecer a oferta educativa formal e não-formal neste domínio.”
(Menezes & Ferreira, 2012, p.7)

Da Colaboração à Parceria: Educação para a Cidadania, Escolas e ONG

No contexto atual, em que assistimos, como vimos, a um desinvestimento das políticas educativas relativamente à educação para a cidadania, é importante ter uma compreensão aprofundada de como os professores portugueses fazem uso de recursos comunitários para abordar as questões da democracia e da cidadania. O estudo que aqui apresentamos foca-se, exatamente, na interação das escolas com organizações da sociedade civil das mais diversas áreas, que dão o seu contributo especializado em ações direcionadas ao público escolar, mas que ensaiam, também outras formas de parceria. Algumas destas organizações têm o estatuto jurídico de organizações não-governamentais, mas todas assumem como prioridade a defesa de direitos ou “causas”, de natureza mais ou menos universalista, e resultam de iniciativas da sociedade civil; por uma questão de simplificação assumiremos, por isso, sempre a designação de ONG.

No sentido de aprofundar o conhecimento destas iniciativas e parcerias, realizamos entrevistas semiestruturadas a coordenadores de ONG e a professores, do pré-escolar ao ensino superior, com experiências de contacto e/ou colaboração entre

si. Ou seja, tentamos articular aqui os discursos de professores com os discursos das ONG a quem solicitaram apoio ou colaboração no âmbito da educação para a cidadania. Pensamos que esta articulação faz sentido, uma vez que estas organizações trabalharam com estes professores e têm, seguramente, perspetivas diferentes (e complementares) sobre o que está a ser feito e o que pode ainda ser feito em educação para a cidadania.

Os guiões das entrevistas, embora diferenciados, exploravam três aspetos fundamentais: 1) qual a importância da educação para a cidadania na formação de jovens; 2) de que forma a sua atividade (enquanto professor ou coordenador de ONG) promove a educação para a cidadania de jovens; e 3) qual a relevância/importância de parcerias entre escolas e ONG na educação para a cidadania. As entrevistas foram realizadas presencialmente, no contexto da escola onde cada professor leciona ou da ONG; em dois casos, um professor e um coordenador, as entrevistas foram realizadas através de Skype devido à distância e a dificuldades de agenda para um encontro presencial. As entrevistas aqui apresentadas envolveram 6 professores e três coordenadores (Tabela 1).

Tabela 1 – Caracterização dos entrevistados.

<i>Professores</i>	Sexo	Faixa etária	Área/Ciclo
Mariana	F	60+	Geografia/EB3
Aline	F	60+	Filosofia/ES
Miguel	M	30-39	Biologia-Geologia e Educação Especial/EB2,3 e ES
Elisa	F	50-59	- /Pré-escolar
Francisca	F	30-39	Biologia/EB3 e ES
Josefina	F	50-59	História/EB3 e ES
<i>Coordenadores</i>			
Carlos	M	60+	Direitos de minorias e anti-racismo
Paulo	M	60+	Direitos humanos
Bárbara	F	20-29	Direitos LGBT



Todas as entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas, sendo objeto de uma análise temática (Braun & Clarke, 2006) com vista a identificar os padrões mais salientes nos discursos dos entrevistados. Neste artigo, daremos conta essencialmente de dois temas que remetem para as relações escolas-ONG. Para salvaguarda do anonimato, os nomes dos entrevistados usados neste artigo são fictícios.

A colaboração escolas-ONG como “apoio especializado”

Dos professores que entrevistámos, todos são perentórios em afirmar que estas parcerias entre escolas e ONG são importantes na educação para a cidadania, que consideram ser fundamental, não apenas por ser transversal ao currículo; também concordam que as escolas precisam de apoio especializado e que os jovens precisam de sair do espaço escolar e de contactar com diversas realidades. No entanto, reconhecem igualmente as dificuldades quando os professores trabalham “sozinhos” neste sentido:

“Em articulação com a escola e neste diálogo de proximidade, a escola terá que procurá-las [as parcerias], mas se calhar, se quem está um pouco mais hierarquicamente acima de nós tiver esta visão, também faz com que estas instituições se aproximem de nós.” (Elisa)

“Nem é obrigatório ser com a escola, quer dizer, a escola pode ser a facilitadora, a apresentadora das entidades não é? Mas acho que sim, acho que têm potencial [na educação para a cidadania].” (Francisca)

“Em primeiro lugar acho que vai depender como sempre da carolice dos professores. Da teimosia não é? E se continuarmos a ser teimosos, eu penso que continuaremos a prestar o mesmo serviço, apoiando-nos muito também nas ONG.” (Josefina)

No entanto, nem todas as ONG têm recursos para transporem a sua área de atuação à educação, nem projetos especificamente elaborados para públicos escolares ou até uma atividade sistemática nas escolas, independentemente da sua visibilidade na sociedade civil. É esse o sentido do discurso da professora Mariana:

“A experiência não foi muito boa. Os alunos não gostaram muito e eu achei que se fossem alunos com outra maturidade e com outro nível cultural talvez

aderissem melhor. Foi um bocadinho parada, foi um bocadinho expositiva demais.”

É também interessante perceber que, para esta professora, o essencial seria quebrar os muros da escola e levar os alunos a contactarem com a realidade, que talvez fosse uma experiência mais enriquecedora, pelo menos nesta situação em que se apercebe que o ponto forte da ONG é o trabalho no terreno,

“até estava disposta a ir à associação e encontrar-me lá, não precisavam de vir cá, mas pronto hei-de repetir com certeza. Depende um bocadinho das pessoas que vêm, não é?”

Por outro lado, o discurso da ONG referida por Mariana mostra uma grande preocupação com o exercício da cidadania e da educação para a cidadania de jovens, nomeadamente em contexto escolar:

“Nós produzimos materiais, passamos a vida em seminários, vamos às escolas e nós próprios nos formamos. E toda a gente que entra [na ONG] trabalha sobre essa temática. A formação para nós é a coisa mais importante.” (Carlos)

O que encontramos no confronto destes discursos, talvez se deva à falta de recursos e projetos específicos direcionados à população escolar, quer da parte da própria ONG, quer das escolas e das políticas educativas. Quando, a partir já referido Decreto-Lei 139/2012, a educação para a cidadania passa a ser da responsabilidade e autonomia das escolas, o resultado pode ser uma desvalorização desta área (até porque, como vimos, nunca foi propriamente uma prioridade educativa), como referimos acima. Por outro lado, pode haver aqui uma oportunidade para adequar a educação para a cidadania às necessidades daquela comunidade escolar em concreto e aproveitar os recursos do contexto da própria escola. E é aqui, fundamentalmente, que consideramos que estas parcerias podem fazer sentido, especialmente se houver estratégias claras e projetos sistemáticos, em oposição a intervenções pontuais. Embora atualmente o esforço seja grande, quer por parte das ONG, quer por parte das escolas, e seja de valorizar o esforço que ambas as partes fazem no sentido da educação para a cidadania, consideramos também que estas intervenções esporádicas podem dar azo a experiências menos positivas por falta de adequação, preparação, recursos, etc.



A construção de parcerias escolas-ONG

Duas das três ONG envolvidas neste estudo parecem ter desenvolvido uma lógica de trabalho em parcerias com as escolas, de formas diversas, mas que revelam alguma sistematicidade na intervenção em contexto escolar.

Paulo, coordenador de uma destas ONG com uma forte presença na sociedade civil na defesa dos direitos humanos, fala-nos do esforço de professores em trabalhar estas questões:

“há muito trabalho feito por muitos professores nesta área, trabalhos muito interessantes, depende depois da dinâmica de cada professor, da vontade, também da disciplina de que são professores.”

Esta ONG, para além de ser chamada a intervenções esporádicas nas escolas, tem ainda uma presença singular, através de núcleos que são formados em algumas escolas do país. Estes núcleos são formados, com ligação à ONG, a partir de motivações de professores e estudantes. Um exemplo é-nos dado por Aline, professora de Filosofia do ensino secundário, que coordena um desses núcleos na escola onde trabalha:

“Uma das vantagens de uma ação deste género ou de atividades deste género, ao contrário da tal educação para a cidadania, é que uma ONG tem uma orgânica já muito estruturada, portanto, é muito mais fácil. A [ONG], por exemplo, lançou uma campanha sobre o controlo de armamento. Nós concebemo-la adequada à escola, mas pedimos apoio à [ONG], até porque não temos dinheiro. E depois, muitas vezes colaboramos [com a própria ONG].”

Para esta professora, a parceria entre escolas e ONG na educação para a cidadania é fundamental e a sua planificação e sistematização indispensáveis,

“Acho que fazia todo sentido porque é uma espécie de proteção que nós, como professores, muitas vezes somos lançados para conteúdos que andamos a pescar aqui e acolá sem uma formação específica, portanto, a [ONG] permitiria isso e faz parte de um dos objetivos da [ONG].”

No outro caso, a assunção de uma lógica educativa, quer na sociedade civil, quer nas escolas, parece ser uma prioridade. A ONG também atende a solicitações

esporádicas, mas tem um programa educativo, tanto para participações pontuais, como para intervenções mais sistemáticas. Em concreto, desenvolve uma série de projetos, em diversos contextos e para diferentes públicos:

“Para cumprir estes objetivos a [ONG] desenvolve vários projetos, um dos quais é, por exemplo, os Grupos Locais (grupos de apoio à juventude LGBT), e depois tem uma série de outros projetos e materiais que produz. Além dos Grupos Locais tem os Grupos Itinerantes, Projeto de Educação LGBT, o Projeto Inclusão, o Observatório da Educação LGBT, etc.” (Bárbara)

Para a coordenadora desta ONG, as parcerias entre ONG e as escolas têm um grande potencial para o desenvolvimento da cidadania dos jovens:

“Eu acho que é essencial as sinergias à volta de todos estes trabalhos. Quer dizer, se a [ONG] tem um know-how e se trabalha há mais de 10 anos nestas temáticas, não faz sentido não aproveitar, no fundo, este conhecimento para as escolas e para os jovens – que é o mais importante.” (Bárbara)

Um dos professores que trabalhou com esta ONG, Miguel, fundamenta a importância do trabalho com uma ONG na sua prática pedagógica, partindo também da experiência da ONG na sociedade civil, pois

“as pessoas sentem mais confiança se, principalmente, já é uma associação que apresenta algum trabalho já há algum tempo e consolidado. Quanto mais consolidado o trabalho e mais desenvolvido, mais credibilidade tem e mais confiança e aceitação tem, também.” (Miguel)

Contudo, este potencial depende da vontade em querer trabalhar no campo da cidadania, do tempo, da disponibilidade, da abertura das escolas, e, fundamentalmente, de uma planificação e sistematização, na medida em que

“As ONG especialistas nas várias áreas podiam ter protocolos com as escolas e assegurar a dinamização, ou o que quer que seja, de espaços próprios sobre essas temáticas. Há uma série de coisas que se podem fazer, de dinâmicas diferentes, não estou a dizer chegar lá e depois estar ali toda a gente a dar uma aula, mas sabes que tens duas horas ou quatro que são atribuídas àquela ONG e pode ser visitar a ONG, conhecer, acompanhar o trabalho de voluntários dessa ONG, podem ser diversas coisas que aqui depois a ONG tinha autonomia para



explorar essas possibilidades. Eu assim de repente vejo imensas coisas que se poderiam fazer com os alunos, na escola ou fora dela, no âmbito das diversas temáticas.” (Bárbara)

Estas parcerias fazem ainda mais sentido quando formalizadas e com a possibilidade de lhes dedicar tempos e espaços próprios, incluídos em horário escolar (como era o caso da área curricular de Formação Cívica) ou integrados em projetos da escola,

“Acho possível, mas acho que teria que haver mais trabalho – lá está, vai sempre tudo dar aqui – em rede, mais trabalho em equipa. Acho que às vezes há muito receio de envolver as ONG e depois não ir de encontro às expectativas, mas eu acho que esse passo é muito importante para os jovens e a planificação destas aulas ou espaços, poderia ser toda discutida com o Ministério claro, planos de sessões, etc.” (Bárbara)

Também o professor que tem colaborado com esta ONG reafirma como esta parceria é importante na educação para a cidadania:

“Sim. Acho que abre os horizontes aos jovens ver o que é que se passa fora da escola. Portanto essas organizações estão muito especializadas num determinado tema e têm trabalho prático, não é? E reconhecido pela sociedade, por isso, acho que traz muitas mais-valias para os alunos.” (Miguel)

O que estas experiências parecem sugerir é que a educação para a cidadania pode subsistir apesar das políticas, em especial se se gerar uma articulação contínua, criativa e duradoura entre a escola e a organizações da comunidade envolvente – um trabalho de dupla resistência na medida em que envolve não apenas resistir à clássica dificuldade da escola em atravessar os seus próprios muros, mas também resistir ao desejo de subalternização e eliminação da educação para a cidadania que as políticas educativas recentes configuram.

Conclusão

Se é inegável que, parafraseando Mark Twain, os rumores sobre a morte da política, fora e dentro da escola, foram certamente exagerados, o atual cenário de desinvestimento político no campo da educação para a cidadania comporta riscos

inegáveis. Desde logo porque a investigação revela como a educação, em si mesma, mas também como diversos elementos do currículo formal e do currículo informal nas instituições escolares, incluindo aspetos contextuais e relacionais, são instrumentos relevantes para o desenvolvimento de conhecimentos, competências, disposições, atitudes cívicas e políticas, favorecendo o empoderamento cidadão. O desinvestimento político nesta área significa, assim, colocar (também) em risco esse potencial capacitador e transformador das novas gerações.

É de notar que, ao mesmo tempo, esta desvalorização é acompanhada de um sentimento de degradação, expresso pelos professores, das suas condições para lecionar e, especialmente, para abordar questões “para além da matéria”, seja pelo aumento do número de alunos por turma, seja pelas metas curriculares, pela falta de tempo e disponibilidade, ou, simplesmente, porque não se sentem preparados para trabalhar estas questões com os seus alunos. Neste contexto, o potencial do envolvimento das ONG é evidente, na medida em que, na sua qualidade de especialistas em temas de cidadania, podem preencher o vazio criado pelas políticas educativas e apoiar escolas e professores na implementação da educação para a cidadania (Kamat, 2010). No entanto, uma tal abordagem comporta, igualmente, riscos que é essencial sublinhar, pois o envolvimento de ONG não pode ser entendido como o Santo Graal da educação para a cidadania.

Desde logo, parece fazer um crescente sentido que esta colaboração se traduza numa evolução de participações esporádicas para o estabelecimento de genuínas parcerias e redes entre as escolas e as ONG, bem como outras instituições comunitárias, no que diz respeito à educação para a cidadania – sendo que o nosso estudo mostra que há ainda muito a fazer para concretizar este processo. Depois, porque sendo verdade que as ONG podem ter um papel de grande relevo na parceria com escolas, é igualmente importante que estejamos conscientes dos seus vieses. As ONG frequentemente afirmam e advogam interesses sectoriais, não assumindo necessariamente uma perspetiva universalista – esta diversidade pode constituir, ao mesmo tempo, uma vantagem e uma desvantagem, na medida em que pode favorecer tanto o pluralismo (Arendt, 1958 [2001]; Habermas, 1999) quanto a fragmentação social (Eisenstadt, 2000; Santos, 1998). Finalmente, este processo de potencial onguização da educação para a cidadania (Ribeiro & Menezes, 2015), num contexto de desresponsabilização do Estado e das políticas públicas no campo da educação (e não só) (Lang, 2013), pode limitar, ainda mais, o potencial plural, complexificador e empoderante que a capacitação cidadã em sociedades



democráticas deveria comportar.

Referências Bibliográficas

- Almond, G. & Verba, S. (1963). *The civic culture: Political attitudes and democracy in five nations*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Amadeo, J., Torney-Purta, J., Lehman, R., Husfeldt, V. & Nikolova, R. (2002). *Civic knowledge and engagement – An IEA study for upper secondary students in sixteen countries*. Amsterdam: IEA.
- Arendt, H. [1958] (2001). *A condição humana*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Biesta, G. & Lawy, R. (2006). From teaching citizenship to learning democracy: overcoming individualism in research, policy and practice. *Cambridge Journal of Education*, 36, 1, 63-79.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101.
- Caetano, Andreia, Rodrigues, Mariana, Ferreira, Pedro, Araújo, Helena C., & Menezes, I. (2012). Análise multinível das condições estruturais da educação para a cidadania (EC) na Europa: As políticas europeias de EC e as visões de organizações não-governamentais (ONG) no campo da EC. In Isabel Menezes & Pedro D. Ferreira (Eds.), *Educação para a cidadania participatória em sociedades em transição: Uma visão europeia, ibérica e nacional das políticas e práticas de educação para a cidadania em contexto escolar* (pp. 17-41). Porto: CIIE.
- Canário, R. (2005). *O que é a escola?: um "olhar" sociológico*. Porto: Porto Editora.
- Correia, J. A. (2001). A construção científica do político em educação. *Educação, Sociedade & Culturas*, 15, 19-43.
- Ekman, J. & Amnå, E. (2012). Political participation and civic engagement: towards a new typology. *Human Affairs*, 22 (3), 283-300.
- Emler, N. & Frazer, E. (1999). Politics: The education effect. *Oxford Review of Education*, 25, 251-274.
- Eisenstadt, S. N. (2000). *Os regimes democráticos: Fragilidade, continuidade e transformabilidade*. Lisboa: Celta.
- Ferreira, P. D., Azevedo, C. N., e Menezes, I. (2012). The developmental quality of participation experiences: Beyond the rhetoric that "participation is always good!" *Journal of Adolescence*, 35(3), 599 – 610.
- Freire, P. (1989). *A importância do ato de ler – em três artigos que se completam*, 23^a

- ed.. São Paulo: Cortez.
- Habermas, J. (1999). *Between facts and norms: Contributions to a discourse theory of law and democracy*. 3rd Ed. New Baskerville: MIT Press.
- Hadjar, A. & Beck, M. (2010). Who does not participate in elections in Europe and why is this? *European Societies*, 12:4, 521-542.
- Hladnik, M. (1995). All different — all equal: Who defines education for citizenship in a new Europe? In A. Osier, H.-F. Rathenow & H. Starkey (Eds.), *Teaching for citizenship in Europe* (pp. 35-39). Staffordshire: Trentham Books.
- Hahn, C. L. (1998). *Becoming political: Comparative perspectives on citizenship education*. Albany, New York: State University of New York Press.
- Ichilov, O. (1998). *Citizenship and citizenship education in a changing world*. London: Woburn Press.
- Kamat, S. (2010) The privatization of public interest: theorizing NGO discourse in a neoliberal era. *Review of International Political Economy*, 11(1), 155-176
- Lang, S. (2013). *NGOs, civil society, and the public sphere*. New York: Cambridge University Press.
- Lima, L. C. (2001). *A escola como organização educativa*. São Paulo: Cortez.
- Mccowan, T. (2009). *Rethinking citizenship education: a curriculum for participatory democracy*. London: Continuum.
- Menezes, I. (1999). *Desenvolvimento psicológico na formação pessoal e social*. Porto: Asa.
- Menezes, I. (2003). Civic education in Portugal: curricular evolutions in basic education. *Journal of Social Science Education*, 2.
- Menezes, I. (2010). Da (inter)acção como alma da política: para uma crítica da retórica «participatória» nos discursos sobre os jovens. In Machado Pais, J. & Ferreira, V. S. (Org.), *Jovens e Rumos* (pp. 333-353). Lisboa: ICS.
- Menezes, I. & Ferreira, P. (2012). *Educação para a cidadania participatória em sociedades em transição: uma visão europeia, ibérica e nacional das políticas e práticas da Educação para a cidadania em contexto escolar*. Porto: CIIE.
- Monteiro, H. & Ferreira, P. D. (2011). Unpolite Citizenship: The Non-Place of Conflict in Political Education. *Journal of Social Science Education*, 10(4), 5-11.
- Norris, P. (2002). *Democratic Phoenix: Reinventing political activism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- NOVOA, A. (1996). L'Europe et l'éducation: éléments d'analyse socio-historique des politiques éducatives européennes. In Winther-Jensen, T. (Ed.), *Challenges to*



European education: Cultural values, national identities, and global responsibilities (p. 29-79). Sonderdruck: Peter Lang.

Ribeiro, A. B. & Menezes, I. (2015). *Citizenship education, educational policies and NGOs: Omne trium perfectum or not so much?* Manuscript in preparation.

Ribeiro, N., Neves, T. & Menezes, I. (2014). Educação para a cidadania em Portugal: contributos para analisar a sua evolução no currículo escolar português. *Currículo sem Fronteiras*, 14, 3, 12-31.

Santos, B. S. (1998). *Reinventar a democracia*. Lisboa: Fundação Mário Soares e Gradiva.

Quintelier, E. (2010). The effect of schools on political participation: a multilevel logistic analysis. *Research Papers in Education*, 25:2, 137-154.

Stockemer, D. (2014). What drives unconventional political participation? A two level study. *The Social Science Journal*, 51, 2, 201–211.

Verba, S., Schlozman, K. L. & Brady, H. (1995). *Voice and equality: Civic voluntarism in American politics*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.