

EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA E INVESTIGAÇÃO-AÇÃO PARTICIPATIVA: DESNASCIMENTOS EDUCATIVOS E RE-INSURREIÇÕES METODOLÓGICAS

CITIZENSHIP EDUCATION AND PARTICIPATORY ACTION RESEARCH: EDUCATIONAL SETBACKS AND METHODOLOGICAL RE-INSURRECTIONS

Hugo Monteiro [<https://orcid.org/0000-0003-3924-497X>]

Instituto de Filosofia – FLUP, Porto, Portugal; ESE P.Porto, Portugal. hugomonteiro@ese.ipp.pt

Resumo

Este texto posiciona-se no entrecruzamento entre cidadania e Investigação-Ação Participativa, tentando identificar e ultrapassar a lógica de neutralização ética e política comum, que vulgariza e esvazia os conceitos de cidadania e de educação para a cidadania. Esta neutralização, aqui designada por “desnascimento educativo”, contagia as dimensões metodológicas da intervenção socioeducativa, acomodando-as ao status quo. Propõe-se, em sentido contrário, regressar a uma aceção politizada de educação para a cidadania, abrindo caminho a uma “re-insurreição metodológica” que seja capaz de reavivar o sentido crítico e emancipatório de educação e de intervenção social. Termina-se com a proposta de uma reaprendizagem da noção de cidadania, que possa interferir no modo como se entende partilhadamente a educação, a sociedade e a democracia, reposicionando as questões do compromisso e da participação em cidadania e em Investigação-Ação Participativa.

Palavras-chave: cidadania, democracia, educação, compromisso.

Abstract

This text positions itself at the crossroads between citizenship and Participatory Action Research, trying to identify and overcome the common logic of ethical and political neutralization, which vulgarizes and empties the concepts of citizenship and education for citizenship. This neutralization, referred to here as “educational setback”, affects the methodological dimensions of socio-educational intervention, accommodating them to the status quo. On the contrary, it is proposed to return to a politicized understanding of citizenship education, paving the way for a “methodological re-insurrection” capable of reviving a critical and emancipatory sense of education and social intervention. It concludes with a proposal for a re-learning of the notion of citizenship, which could affect the way education, society and democracy are understood in a shared way, repositioning the issues of commitment and participation in citizenship and Participatory Action Research.

Keywords: citizenship, democracy, education, commitment.

INTRODUÇÃO

Parte-se de um reconhecimento, de uma hipótese prévia: o recuo e o esvaziamento conceptual da palavra “cidadania”, tanto no campo da educação formal como no âmbito de intervenção da Investigação-Ação. Ritualizada, esta palavra impõe a sua presença, não raras vezes reduzida a mera função decorativa, em programas de pesquisa ou em contextos de intervenção social e educativa, deixando-se converter em folclore, em mera palavra-passe, ou em simples “humanitarismo burlesco” (Fanon, 2015, p.70).

Esta cidadania esvaziada – tal como a educação, que a convoca, e tal como a pesquisa, que a implica – não só deixa intactos como se arrisca a legitimar, no embrulho da neutralidade e do descomprometimento, os desequilíbrios e as desigualdades sociais, que não encara com acuidade ou com eficácia (Monteiro, 2022). Torna-se necessário, então, reavivar o caminho metodológico e conceptual que lhe possa reavivar a sua intencionalidade democrática, interventiva e (re)insurgente.

Neste texto falaremos de cidadania, de educação para a cidadania e do modo como, direta ou indiretamente, estes conceitos repercutem uma Investigação-Ação enquanto ética e política de reconfiguração democratizadora de conhecimento. Uma Investigação-Ação que, assumindo uma orientação participativa e militante (Almeida, 2019; Borda, 2014), aponte para a conjunta e sucessiva democratização das relações educativas e que implique, necessariamente, uma cidadania em perpétua redefinição e renascimento.

Por isso mesmo, assumimos a centralidade do conceito de cidadania, numa reflexão que pretenderá, num primeiro momento, assinalar formas de recuo político da cidadania e da sua educação no processo de docilização relacional, política e metodológica que designamos pelo neologismo “desnascimento”. “A maldição de Jouhandeau” é o título agregador desse processo, que pretendemos devidamente contrariado no segundo momento do texto, sob o título “Reinsurreições educativas e metodológicas”. Aqui, proporemos uma repolitização da cidadania e da educação para a cidadania, recuperando uma dimensão insurgente na reativação de debates educativos, sociais e necessariamente metodológicos onde necessariamente se interceta a reflexão política e pedagógica com a Investigação-Ação Participativa.

A palavra “desnascer”, provinda de uma angustiada passagem de “FMI”, de José Mário Branco, pretende expressar a utilização inconsequente de um termo, que, nem por isso, deixa de solicitar o ímpeto de uma dinâmica educativa insurrecional e democrática, cuja recuperação se afirma como metodologicamente urgente.

1 A MALDIÇÃO DE JOUHANDEAU

No mês de maio, no ano de 1968, ocorria em França uma das maiores explosões de cidadania insurrecional que a Europa conheceu.

Com a Universidade como epicentro, mas com contágios inéditos pelo movimento operário e por camadas expressivas da sociedade, o Maio de 68 foi um dos momentos em que o conceito de cidadania e a própria ideia de revolução ressurgiram em moldes singulares. A subversão de Maio contestou poderes e desinstituiu a ideia de poder (Blanchot, 2008), tomando as ruas e inflamando inteligências em nome da possibilidade de reimaginar a sociedade, em todas as suas formas.

É precisamente este acento criativo, com enorme repercussão na educação e na cultura (Morin, 2008), que garante a entoação agressiva à maldição de Marcel Jouhandeau. Atribui-se a este intelectual conservador uma das mais célebres tiradas de depreciação do movimento estudantil de Maio de 68, com um vaticínio lançado aos revoltosos e revoltosas: “ – Acabará todos notários!”

Eficaz, a caricatura deve a sua expressividade à perfeita contraposição que estabelece entre o colorido sonho coletivo de 68 e a tristeza monocromática que o derrotaria. De acordo com este presságio reacionário, um princípio de realidade ditaria a recolha conformada dos jovens

amotinados e das jovens rebeldes, enfim obrigadas a trocar a *conquista dos céus* pelos grilhões da burocracia.

Ainda que o progresso dos tempos não tenha dado plena razão a Jouhandeau, é verdade que o desencanto parece ter prevalecido sobre a tal *exigência do impossível* trazida pelas palavras de ordem ou pela ousadia voraz dos grandes movimentos sociais. Quase materializando a canção de Jacques Brel, *Les Bourgeois* [Os Burgueses], popularizada uns anos antes (1962), é como se os jovens contestatários se tornassem, fatal e tristemente, nas mesmas personagens que contestavam, passando a obedecer às mesmas regras de sempre, senão mesmo a garantir a sua manutenção.

Se realizada, a maldição de Jouhandeau é signo do *desnascimento* cidadão, como da cedência do terreno de educação e de pesquisa a práticas burocratizadas e vazias de significado para os/as intervenientes. Transportada para o território da educação, da educação para a cidadania e da problematização metodológica de processos participados de pesquisa, esta despolitização da cidadania revela-se um polo de confrontação importante e significativo no debate metodológico e educacional. É como se a vivacidade política de uma educação para a cidadania cedesse lugar ao território ordenado do cívico e da civilidade, recuando na imaginação e decrescendo na sua intencionalidade política.

Dando corpo à possibilidade de ressurgimento de uma democracia em ação, a Investigação-Ação reabilita a cidadania, articulando reflexão e deliberação em percursos de diálogo, co-construção e partilha (Monteiro, 2019). Daí que remeta para o exato contrário do cinzento burocratizado da maldição de Jouhandeau, cujos contornos importa reconhecer e combater. Trata-se do processo compósito de *desnascimento da democracia participativa*, auxiliado por metodologias docilizadoras e percursos de uniformização científica. Para melhor combater, propomos visitar e discutir algumas destas faces dos desnascer cidadão.

1.1 Desnascimento por manualização e formalismo

No cenário mais pessimista – que, apesar de tudo, não nos parece ainda dominante –, esta burocracia generalizada, vaticinada pela maldição de Jouhandeau, limitaria educadores/educadoras a concretizadores de diretrizes centrais e hétero-impostas (Duarte, 2021), transformando a relação pedagógica em mecânica de inculcação de doutrina e de moral. A maldição de Jouhandeau corresponde à conversão de profissionais em técnicos e de agitadoras em funcionárias, onde a ação coletiva e cidadã se transformaria no processo mecânico de aquietação às regras e de adaptação acrítica a funções estabelecidas. Falta saber se uma educação – e concretamente uma educação para a cidadania democrática – é compaginável com este tipo de fechamento social.

Em formulação que viria a tornar-se clássica, John Dewey defendeu que a função social da educação varia de acordo com a natureza da sociedade que se quer construir, o que convoca obrigações específicas a uma educação orientada pelos preceitos de uma sociedade democrática (Dewey, 2007). Uma democracia vive da “participação de todos os seus membros, em igualdade de circunstâncias” (p. 97), o que pressupõe uma educação para a cidadania que concretize essa igualdade, geradora de uma participação generalizada. Não é tarefa modesta nem pouco exigente, pelo que requer atenção particular.

Sabe-se, com a mais quotidiana das durezas, que a igualdade é um preceito formal que não existe de facto. Esta constatação, tão simples quanto cruel, gera compromissos concretos a quem se propõe educar para a cidadania, no sentido de favorecer e de proporcionar, o mais possível, esta requerida igualdade. Educar para a cidadania é também construir uma base igualitária de participação, alargando o espaço e a abrangência da democracia, numa missão que só pode ser transformadora. Reconhecer fatores de desigualdade implica, a qualquer educador/educadora, almejar eliminar esta desigualdade, assumindo o papel transformador inerente a qualquer intervenção educacional consequente. Daí que, na verdade, educar para a cidadania seja tarefa fundamental de toda e qualquer ação educativa de cariz democrático.

Por outro lado, deveremos ter em conta que a intervenção de quem educa para a cidadania deve criar condições para o reconhecimento das assimetrias e das desigualdades sociais, *coconstruindo*, com os sujeitos aprendentes ou com os atores sociais, vias que possibilitem a ultrapassagem dessas assimetrias.

Tanto o reconhecimento generalizado das condições da desigualdade, característico de uma problematização transformadora do mundo (Freire, 2018), como a abertura conjunta de vias de superação dessa desigualdade têm sérias implicações no registo de uma educação para a cidadania democrática. Entre tantas a considerar e precaver, deveremos sublinhar que não há cidadania que surja por mandato, tendo sempre um enraizamento territorial e local que é a sua base de gestação mais evidente. Por outro lado, deveremos insistir que, enquanto cidadania democrática, a pluralidade de vozes e as emergências de resposta no tempo intensificam o critério pedagógico da recusa do manual, da educação manualizada ou da receita impessoal de uma prescrição de sebenta.

Não há, nem deve haver, um manual de educação para a cidadania, porque não existem pautas antecipáveis para a participação, em igualdade, de pessoas diversas. Não há, nem deve haver, uma Investigação-Ação manualizada, confinada a relações prescritas ou a pautas de pseudo-rigor, que submetem educação e intervenção social à tecnocracia e à docilização de relações (Monteiro & Timóteo, 2024).

1.2 Desnascimento por escassez de participação

No quadro de uma cidadania democrática, viva e participada, transformar a educação para a cidadania em processo de absorção de regras institucionais, em inculcação de valores ou em celebração ritualizada de efemérides sem intencionalidade ou enquadramento, corresponde a uma desvirtuação desta área enquanto resposta aos problemas do tempo. Passa pela redução de uma desejável educação para a democracia numa espécie de padronização da democracia, caindo-se em zonas de atuação e de intervenção arriscadamente contraditórias. O mais das vezes, desemboca-se na redução do projeto educativo democrático a uma desinteressante e contraditória prescrição de bom comportamento, em processo mais vigilante, aferidor ou *policial* do que emancipatório, transformador ou *político* (Rancière, 2010).

Ao mesmo tempo que se multiplicam programas de suposta promoção generalizada de (uma determinada) cidadania, multiplicam-se dispositivos de depreciação ou de afunilamento da participação cidadã, afetando especialmente os grupos arredados do núcleo hegemónico do poder. Não se ouvem crianças nem jovens, não há adultos seniores, não há expressão de minorias sociais nos programas oficiais de Educação para a Cidadania, a não ser que se fale por eles/elas no seu lugar e em sua “representação”.

Por outro lado, legitimam-se percursos de educação para a cidadania indiferentes para com variabilidades demográficas, alheios a vozes migrantes e a alteridades tão invisíveis quanto subalternizadas, no mesmo lance em que se erguem monumentos acrílicos à lógica centralizadora e formal dos Direitos Humanos e da cidadania instituída e reguladora (Monteiro, 2022). Estamos, por isto mesmo, perante um limiar delicado e educativamente desafiante, que exige tomadas de posição e a saída do confortável adormecimento da neutralidade.

Passe e pese a redundância: a discussão em torno da educação para a cidadania é, ela própria, uma discussão cidadã. Este é um princípio de ausência de imparcialidade ou de neutralidade, que nos lança no território exigente da tomada de posição, mas que nos alerta também para contradições potenciais que atravessam o alcance educativo de uma cidadania democrática. No espaço mais característico da educação formal, a contradição potencia-se entre práticas escolares emancipatórias e democratizantes ou, por outro lado, interações autoritárias, doutrinadoras e impositivas.

Quanto ao plano mais alargado da educação não formal, o fiel da balança está entre a possibilidade de pluralizar e alargar a experiência educativa pela correspondência com a

diversidade das realidades sociais ou, por outro lado, no monolinguismo institucional, onde a imposição de regras dominantes constitui o centro do processo educativo.

A fronteira desta contradição, por vezes, é caprichosamente subtil, mas ainda assim aparta interações educativas concretizadoras de uma democracia em ação, face a processos despolitizados de inculcação de regras, imposição de valores e reprodução social.

2 RE-INSURREIÇÕES EDUCATIVAS E METODOLÓGICAS

A cidadania redefine-se, debate-se, torna-se outra a partir de práticas concretas e de experiências que a colocam continuamente em jogo. Educar e pesquisar para a cidadania crítica envolve, por isso mesmo, pensamento estratégico e problematização educativa em torno de uma questão estranhamente pouco formulada, mas óbvia e necessária: quando falamos em *educação para a cidadania* discutimos que *cidadania* e que *educação*? E esta educação para a cidadania deixa-se corresponder e decalcar pelo que curricularmente se traduz por Formação Cívica? Que educação para a cidadania – que *educação* e que *cidadania*? A questão suscita duas inflexões importantes, que importa assinalar e acautelar.

A primeira destas inflexões, como já assinali anteriormente, tem a ver com a recorrente (e apressada, e inquestionada) arrumação institucional da cidadania no cívico (Monteiro & Ferreira, 2011). Trata-se de uma assimilação que projeta e amplia a tendência, expressa principalmente na educação formal, para limitar a cidadania ao “civismo”, como se a atitude cidadã se resumisse à obediência a regras estabelecidas ou, na melhor das hipóteses, à sua justificação. Esta identificação apressada entre *cidadania* e *cívico* é particularmente visível na adequação recorrente do conceito de cidadania a práticas educativas estritamente escolares. Ao mesmo tempo, arruma e dispõe a dita “formação cívica” como uma dimensão acessória e subalterna do currículo.

Associada à primeira, a segunda inflexão diz respeito ao processo artificial de domesticação do conceito de cidadania, anulando ou invisibilizando a insurgência que atravessa a sua história e a sua evolução. Limitada ao “civismo”, a cidadania dociliza-se, acomoda-se, converte-se na prática adulta e sensaborona de vigiar comportamentos e de instituir dispositivos de controle social. Oculta-se, por outro lado, a necessidade de se disputar politicamente o conceito de cidadania, questionando o seu lugar na escola e, eventualmente, resistindo à sua redefinição em moldes economicistas e neoliberais. A que objetivos responde, hoje, uma educação para a cidadania? À tal “pedagogia empreendedorista” (Lima, 2019, p.12), orientada para a acomodação do indivíduo às lógicas de uma economia de mercado? Ou aos desafios de transformação nascidos, por exemplo, do problema das alterações climáticas, que mobiliza jovens de todo o mundo em iniciativas cidadãs que, por vezes, assumem contornos de desobediência civil? E onde tem estado a escola nesta discussão?

Discutir educação para a cidadania é sublinhar a importância da escola, mas assumir convictamente que o trabalho da educação ultrapassa as fronteiras do território escolar. Esta temática torna evidente a necessidade de articular educação formal e não formal, proporcionando formas críticas de leitura e de reconhecimento da realidade, mas abrindo, em simultâneo, caminhos para a participação, governo e reconfiguração dessa mesma realidade, na senda do que Henry Giroux (2020, pp.157/8) designou por “pedagogia pública”.

Corresponder ao nascimento perpétuo do conceito de cidadania, especificamente a partir da sua educação, implica reposicionar o problema de um ponto de vista da educação para a democracia, resistindo à tendência que entrega docilmente a questão à adaptação do indivíduo às normas de mercado.

Torna-se necessário distinguir adaptação de educação, confrontando o *perpétuo nascimento* da cidadania, no seu potencial de desobediência democrática, com o risco do *desnascido* da cidadania, na sua rendição aos preceitos individualistas do consumo.

2.1 Desobedecer: à sedução do mercado e à vulgarização da receita

O presente da realidade educativa atual está vincadamente marcado pela supremacia do económico-financeiro sobre o pedagógico. Trata-se de uma supremacia que, numa espécie de valorização do resultado e de desvalorização do processo, reduz a ação pedagógica ao enunciado da solução sem contexto, que Lima (2005) já resumiu como “novo pedagogismo”. É justamente este “novo pedagogismo” que vulnerabiliza as profissões educativas à tentação do automatismo e à proliferação das tecnologias associadas à evolução da “inteligência artificial”.

Caracterizado pela prioridade da poupança de recursos e pela desvalorização do fator social e humano na resposta aos problemas educativos, o “novo pedagogismo” é facilmente seduzido pela mecanização de processos sociais e educacionais. Sujeita-se ao “monopólio da tecnocracia”, na sua “menoridade social” (Pereira, 2020, p.84), redutos tão profundamente humanos e tão eticamente humanizadores como são os processos de interação pedagógica ou as dinâmicas de intervenção educativas.

Entretanto, ainda antes desse horizonte potencial de recuo, o que indiscutivelmente enfrentamos é o processo pelo qual a “norma neoliberal” se desprende do campo estritamente económico, para alargar a sua influência à *educação para a cidadania*. Nesta esfera, quase consagrando a tendência normativa que já lhe reconhecemos, a ideia parece concretizar uma intenção antiga de redefinir o “direito à educação” em moldes mais consonantes com a economia de mercado¹. O processo vai implicar a reconstrução de todo o léxico da cidadania, de toda a educação para a cidadania, convertendo noções outrora éticas, políticas ou pedagógicas em palavras decalcadas do omnipresente “mercado”. Facilmente se transformam conteúdos curriculares em “ofertas formativas”, como se eleva o “empreendedorismo” a presença obrigatória nas escolas, tanto por iniciativa das empresas como por ação direta do Estado (Campos & Soeiro, 2016, pp. 63-76).

A substituição do/da cidadão/cidadã pelo/pela cliente resulta nas ditas “ofertas formativas”, onde o potencial empresário toma o lugar anteriormente ocupado pelo sujeito crítico e a “iniciativa privada” é promovida a motor do progresso. Na sua ação de produzir e de normalizar regras que solidificam e naturalizam uma estrutura ideológica, furtando-a da discussão e do escrutínio, este processo tem por frequente porta de entrada as traduções curriculares de uma “cidadania” limitada ao “cívico” e entregue à retórica do mercado e do empreendedorismo.

O “mercado do bem-estar” é exemplo do registo, a um tempo regulador (por produzir a regra) e adaptativo (por adequar ao padrão dominante) da já chamada *nova ordem educacional*, ao emanar de uma conjuntura que coloca as instituições ao serviço de um sistema competitivo e produtivista, refletindo também orientações centralizadas, hierárquicas e legitimadoras das chamadas “boas práticas” educacionais (Laval, 2021, p.24). Processos alienantes de autodescoberta e de auto-ajuda, locomovidos pela promoção de “exemplos” e “modelos” individuais, convertem a história e a sociedade em processos fulanizados, locomovidos pela iniciativa de um único elemento.

Frequentemente, as derivas educacionais deste tipo de práticas assumem feições de revisionismo histórico, no modo como retiram personagens da sua realidade e do seu tempo convertendo-as, contra si próprias, em exemplo a seguir. Arriscam igualmente cair nas teias da apropriação cultural ou do colonialismo simbólico, ao desenraizarem práticas culturais ou espirituais, por vezes milenares, colocando-as ao serviço de um determinado modelo de felicidade individual *new age*.

Sob a capa da “diversidade” e da “inovação”, o que está realmente em jogo é um processo de redução de práticas e de culturas longínquas às representações mais domésticas e mais ocidentais, exotizando a diferença e esvaziando-a enquanto diferença, em processo que Edward

¹ É útil lembrar, a título de exemplo, que parte considerável de *Capitalismo e Liberdade*, uma das obras principais de Milton Friedman – teórico fundamental do neoliberalismo e expoente da ideia segundo a qual o mercado é modelo para a totalidade das relações sociais (Rodrigues, 2022, p. 45) – é consagrada à educação e ao que designa por “educação geral dos cidadãos”.

Said designa por “arrastamento identitário” (Said, 2004, p.107). Desta maneira, esvaziam-se conteúdos e práticas culturais, espirituais ou identitárias, transportando-as de modo oportunista para o estatuto de suporte ou de ferramenta de um sistema ocidental e hegemónico. Vemos, desta maneira, rituais de espiritualidade, técnicas de relaxamento ou dinâmicas individualistas de capacitação ou de empoderamento a fazerem as vezes de um pensamento debatido e sustentado, coletivo e politizado, de cidadania e de educação para a cidadania.

Multiplicam-se exemplos para uma mesma regra, em que as situações socioeducativas mais complexas, mais carentes de discussão generalizada e de respostas coletivas, são substituídas pela lógica do manual, pelo receituário, pelo “pronto-a-vestir” da fórmula universal. Se uma educação para a cidadania está em processo de nascimento permanente, este é um retrato instantâneo do seu desnascer, que parece, apesar de tudo, seduzir departamentos universitários e contextos socioeducativos diversos.

Torna-se urgente devolver a política à cidadania, fazendo com que retome a força das suas muitas origens.

2.2 Insurreições, enfim!

A cidadania, nos termos da aproximação que aqui temos defendido, implica reabilitar a política como vertente fundamental da pedagogia, tal como reativar a intencionalidade democrática da experiência educacional. Nestes termos, a educação para a cidadania democrática arranca definitivamente a educação da jaula da técnica e do reinado da burocracia. Ligar a educação ao compromisso com a mudança social, no que tantas vezes implicará um rompimento com a ordem dominante, é um desafio democrático fundamental, além de um imperativo da educação para a cidadania.

Hoje, quando a torrente contínua da informação, absorvida sem reflexão e sem critério, dá camuflagem ao oportunismo dos mais repressivos processos de anulação das democracias, é fundamental reacender a vigilância crítica que nutre a insurgência cidadã. O legado emancipatório da cidadania, nascido da desobediência construtiva que dá lastro à democracia, preserva-se na crítica e concretiza-se numa educação justa e responsável. No contexto de uma educação para a cidadania, é necessário reaprender a desobedecer.

Vejamos alguns dos focos desta reaprendizagem.

i) Desobedecer ao fatalismo

Não há cidadania por decreto. A escola justa, a instituição inclusiva, a educação cidadã, não se cumprem com proclamações, anúncios formais ou simples aberturas de portas. O alcance da cidadania democrática busca-se na desobediência a um determinado fatalismo, que se limita a confirmar as prévias catalogações de pessoas por cadeias hierárquicas, de tal maneira que a história de cada insucesso funciona, para os poderes estabelecidos, apenas como cumprimento de uma expectativa prévia que já lhes ditava esse insucesso. É o momento em que o/a jovem socialmente desfavorecido abandona a escola, a altura em que a pessoa sénior se desinteressa de si mesmo e dos outros, o momento em que a criança abandona o hábito de perguntar.

A educação para a cidadania democrática – e, certamente, a Investigação-Ação Participativa – acontece de cada vez que se desobedece a este fatalismo, quebrando-se o elo de causalidade entre a desigualdade social e a expectativa que a institui e perpetua.

ii) Desobedecer à inconsequência

As questões de cidadania transitaram, em grande medida, da interseção dos discursos políticos e educacionais para o plano da sobrevivência do planeta e das espécies. Adquirem um peso existencial, não apenas por confrontar a humanidade com a evidência palpável da sua extinção, mas também por tornar claro que o problema tem uma escala coletiva. Se já era claro que as questões de cidadania já não se debatem, no essencial, à escala do Estado-Nação, hoje é urgente

afirmá-las como problemas globais, que exigem a reinvenção profunda dos moldes do viver-em-comum.

Há, por isso mesmo, uma emergência que, sendo educacional, sendo transnacional e surgindo, o mais das vezes, de baixo para cima – dos territórios de uma cidadania de tradição insurrecional, a que é necessário dar ouvidos –, afirma-se como questão ética e política fundamental.

Talvez estejamos em novo momento de reinvenção da palavra, cujo processo de intensificação de exigências está hoje dimensionado pela amplitude de uma responsabilidade incomparável e nunca vista. Dela decorre a necessidade de toda uma outra educação, de toda uma educação para a cidadania, de toda uma metodologia que transporte a sua vertente participativa.

iii) Desobedecer ao obscurantismo

Mais do que nunca, são precisas ferramentas críticas que nos permitam orientar-nos, com critério, ponderação e doses generosas de indignação, por uma realidade onde a informação é torrencial, massiva e permanente.

Em ensaio onde propõe um *Novo Iluminismo Radical*, Marina Garcés reconhece que, hoje, a torrente inesgotável da informação intensifica, a uma escala nunca prevista, um problema já identificado pelos enciclopedistas antigos: a acumulação meramente quantitativa da informação (Garcés, 2023, p.60). Com as maiores bibliotecas à distância de um *clique*, mas também com o mais desprezível obscurantismo a rondar sociedades e poderes, habitamos um mundo onde não são claros os padrões de orientação, os mapas de sentido ou, cedendo a uma excessivamente livre apropriação do título de Descartes, onde não são claras as *regras para a orientação do espírito*.

Inerente à autoridade relacional que é sempre qualquer autoridade democrática, é então necessário restaurar a autoridade das instituições do saber (Giroux, 2020), que devem ser baluartes para a construção de critérios de busca, de leitura, de confrontação e de validação de informações.

iv) Desobedecer à subordinação cultural

Há várias participações, em várias formas e por vários léxicos.

A educação pública e democrática não se circunscreve a uma só instituição (há vida para além da escola) nem limita a sua intervenção a um único mecanismo. Contra a subordinação cultural, onde a palavra escrita padroniza as formas de apropriação da realidade, é preciso garantir plurilinguismo e diversidade discursiva, numa tarefa que requer um pensamento educativo de grande exigência teórico-prática.

Pressupõe-se um desafio metodológico considerável, que é o de reinventar os meios e os processos de participação, pluralizando-os em nome do direito inalienável de cada um/a em falar por si mesmo/a. Ou seja, combatendo a linearidade do discurso e o afinilamento dos processos de participação, uma educação para a cidadania deve ser capaz de gerar contradiscursos (Monteiro, 2019, p.72), formas outras de enquadrar e de questionar as desigualdades e as injustiças (Barbosa, 2024).

Em suma, educar para a cidadania pressupõe reabilitar os desígnios da imaginação, os instrumentos discursivos mais diversos (da escrita à colagem, do grafiti ao teatro, passando pelo hip-hop ou pelo horizonte das contraculturas urbanas), os meios gerais de uma reconfiguração do mundo descentralizada e organizada de baixo para cima (Freire, 2022; Garcés, 2023).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Regressemos à metáfora de Maio de 68, à desencantada maldição do intelectual conservador e da sua visão do futuro cívico do movimento: “- Acabarão todos notários!”.

A herança de 68, tal como toda a história das grandes movimentações de reivindicação cidadã – inclusive da própria Revolução Francesa –, tem sido alvo de debate entre disposições ideológicas rivais, em discussões com alguns reflexos institucionais interessantes.

Se, tradicionalmente, uma ala progressista, representada pela aliança entre estudantes e operários de 68, representava o contraponto direto do lado conservador que lhe fizesse barreira, hoje verifica-se o alcance crescente de uma espécie de terceira via para se perspetivar a contenda. Surge essa alternativa com o intento de docilização das lutas progressistas, quando perspetivadas pelas lentes de um paradigma neoliberal, cada vez mais hegemónico (Rodrigues, 2022), onde as exigências do progresso surgem capturadas pelo desígnio da “inovação”, da “tecnocracia” e do “mérito individual”, numa espécie de revisionismo da tradição libertária soprado pelos mais entusiastas paladinos do ultra-capitalismo.

Fortalecido pela prática, comum, que consiste em absorver momentos e discursos críticos de repercussão histórica reinterpretando-os em sentido contrário (Boltanski & Chiapello, 2007), o cimento ideológico do neoliberalismo depende de uma despolitização generalizada, que reapropria conceitos até que o seu significado se reduza à aceção que seja mais conveniente a um determinado *status quo*. É o caso do conceito de cidadania, cuja história insurgente cada vez mais se reduz, institucionalmente, ao sentido de domesticação e de moralização que quase a contraria.

Numa abordagem conceptualmente justa, a Investigação-Ação Participativa não se desliga de uma história da desobediência. Ante as desigualdades estruturais, perante as condições mais iníquas, virar a história do avesso é reinventar a marcha do tempo, cumprindo o direito à educação, o direito a falar por si mesmo/a e a construir os moldes do seu próprio processo de conhecimento. Educar, intervir socialmente, é corresponder à complexidade de um mundo que não fornece chaves de leitura para as suas injustiças. Ler e reconhecer essa caligrafia subterrânea é abrir possibilidades para redescobrir – na senda de uma das palavras de ordem de 68 – *a praia, por debaixo do empedrado*, virando costas ao burocratismo imposto e à inoperância instituída.

Educar para a cidadania, no contexto de uma pesquisa emancipada e democratizadora, é abrir possibilidades para todos os nascimentos futuros.

REFERÊNCIAS

- Almeida, M. L. (2019). *Diálogos sobre pesquisa-ação. Conceções e perspectivas*. Pedro & João Editores.
- Barbosa, I. (2024). Investigar com cabeça, tronco e membros: Possibilidades das abordagens participativas. In H. Monteiro, I. Timóteo, & A. Bravo (Eds.), *Contra-manual de investigação-ação participativa* (pp.159-166). Quântica Editora.
- Blanchot, M. (2008). *Écrits politiques 1953-1993*. Gallimard.
- Boltanski, L. & Chiapello, É. (2007). *The new spirit of capitalism*. Verso.
- Borda, O. F. (2014). *Ciencia, compromiso y cambio social*. Editorial El Colectivo.
- Campos, A., & Soeiro, J. (2016). *A falácia do empreendedorismo*. Bertrand.
- Dewey, J. (2007). *Democracia e educação*. Didáctica Editora.
- Duarte, P. (2021). *Pensar o desenvolvimento curricular. Uma reflexão centrada no ensino*. ESE P.Porto.
- Fanon, F. (2015). *Os condenados da terra*. Letra Livre.

- Freire, P. (2018). *Pedagogia do oprimido* (3ª ed.). Afrontamento.
- Freire, P. (2022). Círculos de cultura. In A. Gonçalves, D. Dias, & F. de la Cuadra (Eds.), *Paulo Freire centenário: Um educador no mundo* (pp. 81–91). Outro Modo.
- Garcés, M. (2023). *Novo iluminismo radical*. Orfeu Negro.
- Giroux, H. (2020). *On critical pedagogy* (2nd ed.). Bloomsbury.
- Laval, C. (2021). *A escola não é uma empresa. O neoliberalismo em ataque ao ensino público*. Boitempo.
- Lima, L. (2005). Cidadania e educação: Adaptação ao mercado competitivo ou participação na democratização da democracia? *Educação, Sociedade & Culturas*, 23, 71–90.
- Lima, L. (2019). A pedagogia do oprimido como fonte para a crítica ao pedagogismo opressor. *Educação, Sociedade & Culturas*, 54, 11–29.
- Monteiro, H. (2019). Investigação, transformação e “palavramundo”: Novos e velhos desafios ético-metodológicos. *Educação, Sociedade & Culturas*, 54, 65–84.
- Monteiro, H. (2022). *Migrações e hospitalidades. Crítica do cosmopolitismo nas fronteiras do século*. Húmus.
- Monteiro, H., & Ferreira, P. D. (2011). Unpolite citizenship: The non-place of conflict in political education. *JSSSE - Journal of Social Science Education*, 10(4). <https://doi.org/10.2390/jsse-v10-i4-1180>
- Monteiro, H., & Timóteo, I. (2024). Sete formas de abordar um “contra-manual”: Pressupostos gerais e desassossegos específicos. In H. Monteiro, I. Timóteo, & A. Bravo (Eds.), *Contra-manual de investigação-ação participativa* (pp. 17–27). Quântica Editora.
- Morin, E. (2008). Une transmutation culturelle. *Magazine Littéraire (Hors-Série - Les Idées de Mai 68)*, 48–53.
- Pereira, M. B. (2020). A crise do mundo da vida no universo mediático contemporâneo. In J. N. Vicente (Ed.), *Obras Completas, IV* (pp. 81–136). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rancière, J. (2010). *Dissensus. On politics and aesthetics*. Continuum.
- Rodrigues, J. (2022). *O neoliberalismo não é um slogan*. Tinta da China.
- Said, E. (2004). *Orientalismo*. Cotovia.

Recebido em 26 de novembro de 2024.

Aceite para publicação em 23 de dezembro de 2024.

Publicado em 30 de dezembro de 2024.