

TRINDADE, Rui (2000). Escolaridade básica e cidadania: Contributo para um debate que se quer mais urgente que apressado. Revista Portuguesa de Educação, 13 (1), pp. 39 - 75

Introdução

A temática da educação para a cidadania é, hoje, uma das temáticas recorrentes nos discursos que se têm vindo a debruçar sobre as finalidades da educação escolar. Face ao conjunto de problemas políticos, sociais e educativos com que se debatem as sociedades contemporâneas, ao qual se associa a crise dos dispositivos tradicionais de regulação social, tende-se a atribuir à Escola, e em particular à Escola Básica, um papel determinante no contributo para a resolução de muitos desses problemas. É certo que já não se afirma, de forma tão explícita, como no século XIX, que *“o ensino deve assegurar às crianças excelentes hábitos de ordem, de propriedade, de trabalho e de prática religiosa que as tornem crianças mais submissas e pais mais devotos”* (Enguita, 1990: 127), mas continua-se, pelos vistos, a alimentar a crença, tal como denuncia Rosário Gamboa, que *“o ensino explícito e intencional de valores e normas constituiria um instrumento para o exercício do controlo social de fenómenos como a criminalidade, a toxicodependência, o excesso de individualismo, a cidadania apática”* (Gamboa, 1999: 115).

Não é de estranhar, por isso, que no documento intitulado *“Proposta de Reorganização Curricular do Ensino Básico”* (DEB, 2000) que o Ministério da Educação difundiu, através do Departamento de Educação Básica, se considere, e passo a parafrasear o texto da proposta, que um dos aspectos inovadores do documento seja precisamente a introdução da Educação para a Cidadania como uma componente obrigatória do currículo, de forma a contribuir *“para a construção da identidade e o desenvolvimento da consciência cívica dos alunos”*. Seria através do diálogo e da

reflexão sobre experiências vividas e as preocupações sentidas pelos alunos, assim como através da abordagem de temas relevantes no âmbito da Educação para a Saúde, da Educação Sexual, da Educação Rodoviária ou, entre outros, da Educação Ambiental que os objectivos enunciados anteriormente se cumpririam e a área da Educação para a Cidadania adquiriria visibilidade educativa.

Embora nada tenha a opor à introdução no currículo escolar das temáticas enunciadas que o Ministério da Educação elegeu para legitimar a área da Educação para a Cidadania, penso ser pertinente inquirir se a construção de uma Escola Básica que se pretende assumir como um espaço de afirmação da cidadania passa, apenas, pela introdução de uma área curricular que, de acordo com a proposta do Ministério, não sendo da responsabilidade exclusiva de um professor e de uma disciplina, é, todavia, uma tarefa prioritária, no caso dos 2º e 3º Ciclos, do Director de Turma que passará a contar, para esse efeito, com um tempo semanal para desenvolver um projecto nessa área. Não sendo, igualmente, meu propósito discutir a ambiguidade dessa proposta que, se por um lado, reconhece que a questão da educação para a cidadania é uma problemática transversal ao currículo, enquanto, por outro, confina as actividades neste âmbito a um tempo lectivo e a um professor específicos, sempre diria que a Educação para a Participação Cívica, a Educação Ambiental e a Educação para o Consumo, a par das outras temáticas já citadas, deveriam ser parte integrante e maior dos programas das disciplinas que compõem o currículo dos três ciclos da escolaridade básica.

Não creio, todavia, que o debate em torno da possibilidade da nossa Escola Básica se construir como um espaço de afirmação da cidadania seja um debate de natureza estritamente curricular. Estamos perante uma problemática de natureza mais abrangente e complexa que exige, desde logo, que se clarifiquem algumas premissas fundamentais acerca do próprio conceito de cidadania e da relação a estabelecer entre

cidadania e educação escolar, para, posteriormente, se discutir os compromissos, o(s) sentido(s) e as implicações educativas dos discursos que se têm vindo a construir sobre os projectos de escolaridade básica no âmbito das escolas portuguesas. Assim, é face ao modo como esses discursos definem as finalidades da escolaridade básica, as suas funções social, cultural e educativa, bem como a operacionalização, aos mais diversos níveis, dos projectos que os mesmos propõem que se pode discutir, então, se e como a Escola Básica pode ser construída como um espaço de afirmação da cidadania.

Cidadania: Da questão dos direitos aos direitos em questão

A cidadania emerge, enquanto eixo estruturante da vida nas sociedades ocidentais, associada à recusa dos privilégios consuetudinários que tipificavam a vida nas sociedades feudais, num processo marcado por uma conflitualidade intensa que Dahrendorf, na esteira da abordagem proposta por T. H. Marshall, caracterizou em função de uma dinâmica de expansão progressiva da esfera legal para as esferas política e social (Barbalet, 1989). Ou seja, de acordo com a perspectiva de Marshall, a cidadania foi-se construindo em função de diferentes tipos de direitos, aos quais correspondem não só instituições diversas como também processos de afirmação diferenciados do ponto de vista histórico e social (Barbalet, 1989).

Assim, no primeiro momento de desenvolvimento da cidadania moderna, emergem os direitos cívicos que, segundo Boaventura Sousa Santos, *“são os mais universais em termos da base social que atingem”* (Santos, 1994: 210) apoiando-se *“nas instituições do direito moderno e no sistema judicial que o aplicam”* (Santos, 1994: 210). A cidadania moderna emerge, então, na sequência da queda do Antigo Regime possibilitando a afirmação de um elemento essencial, embora limitado, de igualdade legal (Barbalet, 1989). Os direitos políticos, garantidos pelo direito de voto, a

existência de Parlamentos e de sistemas eleitorais foram obtidos posteriormente, embora a sua universalização tivesse sido bastante mais difícil e conflituosa. Os direitos sociais, por fim, só se desenvolveram plenamente após a Segunda Guerra Mundial. Encontram-se associados à afirmação do denominado Estado-Providência e correspondem à conquista significativa de *“direitos no domínio das relações de trabalho, da segurança social, da saúde, da educação e da habitação por parte das classes trabalhadoras das sociedades centrais e, de um modo muito menos característico e intenso, por parte de alguns sectores das classes trabalhadoras em alguns países periféricos e semiperiféricos”* (Santos, 1994: 210).

Um olhar panorâmico sobre o processo de afirmação da cidadania moderna permite-nos então constatar que nos encontramos no âmbito de uma zona de conflitualidade política e social que, em larga medida, explica a dinâmica desse processo de afirmação. Neste sentido, pode afirmar-se que o desenvolvimento da cidadania foi estimulado, tal como sugeriu Marshall, tanto pela luta para obter os direitos cívicos, políticos e sociais como pela sua fruição posterior, depois de tais direitos terem sido obtidos (Barbalet, 1989). Pode afirmar-se também que esse processo de desenvolvimento está muito longe de se encontrar encerrado.

Em primeiro lugar, porque importa resgatar o conceito de cidadania do campo em que foi encerrado pela teoria política liberal, ao confiná-lo no espaço restrito das relações sociais que têm lugar na esfera pública entre os cidadãos e o Estado (Santos, 1994). Neste sentido, o exercício da cidadania deverá abranger outros espaços da prática social que normalmente se mantêm imunes a tal exercício, tais como, entre outros, os espaços familiares, os espaços produtivos ou os espaços escolares.

Em segundo lugar, porque existem ainda sectores significativos da população que ou nunca beneficiaram de alguns dos direitos que enunciamos como direitos

capazes de corporizar o moderno conceito de cidadania ou se beneficiaram, usufruíram desses direitos de um modo parcial e deficitário.

Em terceiro lugar, porque deverá reconhecer-se que o desenvolvimento da cidadania, hoje, deverá incluir, igualmente, para além dos direitos cívicos, políticos e sociais, os direitos da Terra. Uma condição, das duas que Boaventura Sousa Santos (1998) enuncia, para que se possa redescobrir o trabalho em função de uma perspectiva democrática, permitindo-nos partilhar “*a actividade criadora do mundo com o trabalho da natureza*” (Santos, 1998: 50), de forma a travar a concorrência desleal entre o trabalho humano e o trabalho da natureza, sempre que o primeiro se faça à custa do segundo. (Santos, 1998).

Em quarto lugar, finalmente, porque o primado do denominado “*consenso económico neoliberal*” (Santos, 1998: 25) tende a pôr em causa não só os direitos sociais, como também os direitos políticos e cívicos dos cidadãos, obstaculizando, por isso, qualquer dinâmica tendente a potenciar o desenvolvimento da cidadania, no momento em que promove a organização da economia global através da liberalização dos mercados, dos cortes nas despesas sociais, das restrições à regulamentação estatal ou da concentração do poder mercantil em empresas multinacionais e do poder financeiro nos consórcios bancários transnacionais (Santos, 1998) que escapam a qualquer tipo de regulação e controlo de natureza pública e democrática.

Ou seja, para além dos direitos de cidadania continuarem circunscritos, em larga medida, à intervenção de cada um de nós no domínio da esfera pública; para além de não serem, ainda e de forma alguma, direitos universalmente usufruídos; para além da necessidade de se alargar o seu âmbito, incluindo os direitos da Terra no conjunto dos direitos que contribuem para configurar uma cidadania de natureza democrática, confrontamo-nos, ainda, com a erosão crescente desses direitos relativamente a pessoas

que se vêem progressivamente excluídas do seu usufruto, devido, sobretudo, à precarização do emprego e à perda de centralidade do trabalho humano nas sociedades contemporâneas.

Em suma, a afirmação do exercício de uma cidadania democrática não constitui, como nunca constituiu, uma questão consensual do ponto de vista político e social. Em primeiro lugar, porque deverá reconhecer-se a existência de zonas de incompatibilidade entre os diversos tipos de direitos que contribuem para definir uma cidadania de natureza democrática (Barbalet, 1986) e, em segundo lugar, porque a afirmação de tais direitos se confronta hoje de um modo iniludível com o projecto político, económico e social de inspiração neoliberal que tende a colonizar o pulsar da nossa vida quotidiana.

É fundamental, então, que se compreenda como este tipo de confronto influencia o debate sobre a relação a estabelecer entre educação escolar e cidadania, a qual deverá ser compreendida, finalmente, como uma problemática particular de uma problemática mais geral: a da assunção do exercício pleno e efectivo da cidadania no mundo em que vivemos.

A reflexão sobre o modo como a Escola Básica se pode construir como um espaço de afirmação da cidadania não poderá ser indiferente, então, ao modo como definimos a articulação entre o exercício da cidadania e a construção de uma sociedade democrática, o que não significa, contudo, que essa reflexão não possua a sua própria especificidade ou não possa contribuir para que a partir da mesma se configurem abordagens alternativas relativamente à questão do exercício da cidadania democrática nos dias e no mundo em que vivemos.

O debate em torno do sentido e das finalidades da Escola Básica pode constituir, por isso, um excelente pretexto para abordar a problemática do desenvolvimento da cidadania nas sociedades contemporâneas, sendo possível encontrar, no âmbito de tal

debate, diversos tipos de discursos que acabam por prefigurar outras tantas perspectivas acerca do modo de conceber o que se entende por cidadania e de responder, em consonância, às questões que se nos colocam neste âmbito.

Assim, é possível identificarmos, no seio de um tal debate, os discursos que importam para o terreno educativo os princípios e a racionalidade que caracterizam as abordagens políticas de cariz neoliberal. Identificam-se, também no âmbito desse debate, os discursos que se constroem no sentido do que Almerindo Janela Afonso designa por “*neoliberalismo educacional mitigado*” (Afonso, 1999b: 129), o qual, na leitura proposta por José Alberto Correia, se expressa, se bem que de modo diferenciado, através das ideologias educativas da modernização e da inclusão (Correia, 1999)¹. Identificam-se, finalmente nesse âmbito, os diversos tipos de discursos que tendem a enfatizar, de forma plural, a necessidade de democratização da escolaridade básica, enquanto expressão de um direito social juridicamente reconhecido.

O sentido educativo dos discursos neoliberais e o seu contributo para a periferialização da cidadania no âmbito da escolaridade básica

O primeiro tipo de discursos referido, inspirado numa matriz de natureza neoliberal explícita, constrói-se a partir de dois pólos complementares e articulados

¹ Almerindo J. Afonso adopta esta expressão para tipificar a racionalidade subjacente às especificidades das políticas educativas em Portugal no período correspondente à acção dos governos apoiados pelo Partido Social Democrata, entre 1985 e 1995. A expressão não se esgota, contudo, neste período da vida política portuguesa, já que os governos do Partido Socialista, pese as diferenças que os distinguem dos seus antecessores ao nível das decisões adoptadas nos mais diversos domínios da educação escolar, não romperam, de um modo substancial, com o tipo de racionalidade que o neoliberalismo educacional mitigado representa, tal como é comprovado por José Alberto Correia num trabalho recente sobre as ideologias educativas, em Portugal, nos últimos vinte e cinco anos. Considerando que enquanto os governos do PSD promoveram uma definição da educação escolar subordinada ao primado do económico e inspirando, por isso, uma ideologia legitimada pelo apelo à modernização, os governos do PS valorizam, por seu turno, a dimensão organizacional na definição das suas políticas educativas, à qual corresponde uma ideologia que se constrói em torno do apelo à inclusão (Correia, 1999). De acordo com esta distinção teórica o neoliberalismo educacional mitigado tem vindo a concretizar-se, em Portugal, através de políticas educativas que embora sujeitas a princípios reguladores, a culturas de referências e a

entre si: (i) o pólo, através do qual se reivindica o retorno à tradição escolástica, à selecção académica e a um currículo que deve ser construídos em função de saberes escolares tidos como fundamentais, de acordo com uma perspectiva instrumental e socialmente circunscrita desses saberes; (ii) o pólo do apelo gerencialista que se constrói através de conceitos como o da competitividade, da excelência, da eficiência, do controlo de resultados através da utilização de medidas-padrão previamente definidas ou da redução de custos, a partir dos quais se ressuscita o desejo de gerir cada escola como se de uma empresa se tratasse. Ora, deve reconhecer-se que o clima institucional que os dois tipos de apelo sugerem, o apelo a um retorno à aprendizagem dos saberes básicos e o apelo gerencialista, estimula, só por si, o ambiente educativo adequado para promover a interiorização dos valores que subjazem à abordagem neoliberal, nomeadamente, e entre outros, o individualismo e a “*competitividade espúria*” (Afonso & Antunes, 2000: 8). De acordo com esta leitura, constata-se, então, que qualquer programa de educação subordinado a uma matriz neoliberal é um programa que se define, em larga medida, não tanto com a educação para o exercício de uma cidadania democrática, mas com a formação de cidadãos capazes de aceitar um projecto político-cultural sem ousar discutir nem os seus fundamentos nem a sua legitimidade. Por isso é que é defensável afirmar-se que, no âmbito de um tal projecto, a educação para a cidadania começa por acontecer sempre que se modela os comportamentos das crianças e dos jovens através de um clima institucional e organizacional que os obriga a competir entre si, através da instrução, enquanto estratégia privilegiada de gestão do processo de ensino-aprendizagem, e, também, quando se valoriza, de forma tácita, os pressupostos de um tipo de racionalidade educativa de natureza endoutrinadora cuja legitimidade

modos de legitimação diferentes (Correia, 1999) não deixam de constituir expressões de uma racionalidade educativa que se constrói, afinal, em torno de um referente comum.

pedagógica lhe advém do facto de se aceitar que existe um conjunto de saberes e de valores universais que, pelo facto de o serem, se afirmam como inquestionáveis.

Dito isto, torna-se possível abordar, então, como estes discursos, que se revêm na abordagem educativa neoliberal, concebem o estatuto pedagógico a atribuir aos espaços curriculares especialmente vocacionados para promover projectos de educação para a cidadania. A sua abordagem, no entanto, face à mestiçagem metodológica e às soluções pedagógicas encontradas para concretizar muitos destes projectos, só se torna possível mediante a utilização do caleidoscópico como a metáfora mais adequada para expressar os arranjos e os re-arranjos da pluralidade de concepções que, apesar de manterem entre si zonas de tensão e conflitualidade, se constroem sob a égide de uma abordagem educativa de natureza neoliberal. Torna-se, então, provavelmente mais cómodo identificar a partir da metáfora do caleidoscópico, neste caso do caleidoscópico neoliberal, alguns tipos de textos que nos permitem visionar uma multiplicidade de imagens que nos dão conta, no âmbito da educação para a cidadania abordada segundo os cânones que travejam os discursos neoliberais em educação, da coexistência entre unidades conceptuais de inspiração conservadora e unidades conceptuais mais próximas do universo liberal. É assim que, através desse caleidoscópico, se torna possível encontrar um amplo espectro de constelações que, não podendo ser captadas como ideais-tipo, permitem que as abordemos em função de um universo plural, contraditório e híbrido que, muito genericamente, poderá ser polarizado quer em torno do que Boaventura S. Santos apelida por “*normalização disciplinar foucaultiana*” (Santos, 1994: 232) quer em torno de constelações genuinamente mais liberais, onde se tende a valorizar a maior amplitude do princípio da subjectividade em relação ao princípio da cidadania (Santos, 1994).

O apelo à necessidade da Escola retomar de um modo deliberado e intencional a educação para os valores como uma estratégia através da qual se visa educar para a cidadania, ou como alguns preferem de promover a educação cívica, constitui a melhor expressão do primeiro tipo de constelação enunciado. Neste caso, alguns tendem a identificar a educação para a cidadania com uma educação para os valores, para depois restringir a educação para os valores à formação do carácter, de forma a poder responder-se, por esta via, “à bancarrota moral da nova era” (Ryan, 1991: 16)² e, de forma mais específica, ao que os seus mentores consideram ser o declínio da influência educativa da família, o peso crescente dos problemas sociais que, actualmente, envolvem crianças, adolescentes e jovens e o declínio da ética do trabalho e da responsabilidade cívica (Menezes, 1999). Para que tal resposta seja bem sucedida, é obrigatório então reafirmar-se, também neste âmbito, a existência de um conjunto de valores universais descritos como aprioristicamente consensuais, condição para que a formação do carácter, enquanto estratégia privilegiada de educação para a cidadania, adquira legitimidade educativa como uma das constelações possíveis que o caleidoscópio neoliberal nos proporciona.

Foi, aliás, em função deste tipo de racionalidade educativa, cujo carácter endoutrinador não se oculta, que o então Secretário de Estado da Reforma Educativa da equipa ministerial liderada pelo Eng^o Roberto Carneiro, Pedro D’ Orey da Cunha, propunha, em 1993, que “a formação para os valores se deveria iniciar pela narração das grandes histórias comunitárias, desde os contos de fadas à história científica dos

² O que Ryan designa por “nova era” identifica-se com “um mundo social onde os negócios e o comércio internacionais se tornam muito mais importantes, focalizando-se mais nos acontecimentos e na cultura do que nos governos eleitos; onde a fonte da educação se desloca das escolas e das universidades para os estúdios de televisão; onde os fundamentos da família e da comunidade local se esbatem quando confrontados com os fundamentos corporativos e da sociedade; onde as tarefas como plantar e colher são substituídas pelas capacidades de manipulação de um computador; onde a religião ortodoxa que leva as pessoas a preocuparem-se com o outro é substituída por uma religião da psicologia que mantém os indivíduos centrados em si próprios e nas suas necessidades, crescimento e realização” (Ryan, 1991:2).

grandes debates morais da Nação” (Trindade, 1998: 104). Face à objecção de que numa sociedade pluralista as histórias e as narrativas deveriam respeitar as sensibilidades culturais em presença, “o autor em questão considera que tem havido muito exagero sobre a extensão e o carácter desse pluralismo” (Trindade, 1998: 104), afirmando que “a comunidade portuguesa é unânime na adesão a certos valores como a justiça, a honestidade, a lealdade, a solidariedade com os mais fracos, a verdade nas relações interpessoais (Cunha, 1993: 290).

Deverá reconhecer-se, contudo, que é, no mínimo, paradoxal o facto de, no âmbito de uma abordagem subordinada ao credo neoliberal, se poder afirmar um projecto de educação em que, aparentemente, o desenvolvimento da cidadania ocorre em detrimento do da subjectividade (Santos, 1994). Sabendo-se que o mercado, e a sua afirmação sem precedentes, deixou de ficar circunscrito à dimensão do económico assumindo-se, antes, como o eixo gravitacional a partir do qual o neoliberalismo se construiu como a metanarrativa do “*capitalismo desorganizado*” (Santos, 1994: 79); sabendo-se que, por via disso, a afirmação da subjectividade e da retórica que a consubstancia, feita de palavras como “*autonomia, liberdade, iniciativa privada, concorrência, mérito, lucro*” (Santos, 1994: 219), passa a constituir uma das condições necessárias à consolidação e à expansão da abordagem político-cultural proposta pelo neoliberalismo, importa então perguntar como se tornou possível que, no seio de uma tal abordagem, se conceba um projecto de educação para a cidadania que se define por subjugar a subjectividade ?

Não se tratando de uma questão periférica no debate sobre o sentido dos projectos de educação para a cidadania no âmbito do caleidoscópio neoliberal - e basta para isso recordar o tipo de configuração das políticas educativas conduzidas nos mandatos presididos, na Grã-Bretanha, por Margaret Thatcher e, nos Estados Unidos da

América, por Ronald Reagan – importa, então, compreender o que a mesma nos pode revelar quer sobre os sentidos dos discursos que, em educação, se filiam no campo do neoliberalismo quer sobre o estatuto da subjectividade no âmbito destes mesmos discursos. Pode até considerar-se, como hipótese de trabalho, que a contradição enunciada entre o sentido global dos discursos que em educação se reconhecem na matriz neoliberal e o sentido dos discursos que, neste âmbito, se circunscrevem à dimensão da educação para a cidadania, expressam, apenas, a não-linearidade de um processo onde, como noutros contextos e noutros discursos, subsistem os resquícios de aspirações que nada têm a ver com o tempo presente e com os pressupostos ideológicos e as idiossincrasias que o configuram. Poder-se-ia considerar, igualmente, que nos defrontamos novamente com mais uma manifestação de hipocrisia conservadora subordinada, neste caso, a uma estratégia pueril de legitimação política. Assim, defender-se-ia, por um lado, a expansão do princípio do mercado e da subjectividade no domínio do económico, enquanto, do ponto de vista social e político, se funcionaria em função de um registo contrário, feito de prescrições e da imposição de quadros de referência exteriores aos indivíduos, definidos em função dos critérios e dos interesses dos detentores do poder.

Não sendo de excluir nenhuma das hipóteses publicitadas, creio, no entanto, que devemos ampliar o campo da reflexão e discutir, até que ponto estamos, apenas, perante uma contradição, um logro ou uma abordagem face à qual a nossa perplexidade indicia a presença de uma trama discursiva densa e complexa que nos obriga, mais do que a uma leitura cuidada, a explorar e a descobrir um texto que se foi tornando, afinal, num palimpsesto que, pelo facto de o ser, oculta mais do que revela.

Não é possível abordar a relação entre subjectividade e cidadania no seio da abordagem neoliberal sem nos defrontarmos com um dilema central: o da definição dos

novos modos de regulação face à reafirmação e à expansão da subjectividade como o núcleo a partir do qual se legitima o projecto político-cultural que identifica essa abordagem. É que o Estado como instância de regulação política constitui, de acordo com os pressupostos defendidos pelo neoliberalismo, um constrangimento maior ao desenvolvimento de um tal projecto. Nesta perspectiva, o Estado, mesmo se formalmente democrático, é entendido como *“opressivo, ineficiente e predador”* (Santos, 1998: 26). Impede a afirmação e o fortalecimento da sociedade civil e coarcta as iniciativas dos cidadãos e das associações económicas, sociais e cívicas que estes possam gerir. A reivindicação de um Estado fraco constitui, por isso, um dos apelos mais emblemáticos dos discursos neoliberais, sem que se identifique, contudo, de forma clara e explícita quais os dispositivos ou as instâncias de regulação social e política que poderão assumir tal função. Embora a retórica neoliberal exalte a capacidade de auto-regulação dos indivíduos, a iniciativa individual e a afirmação das potencialidades da sociedade civil para legitimar a necessidade da perda de centralidade do Estado, a questão do processo e dos mecanismos de regulação nas sociedades contemporâneas subsiste. E nem a abordagem neoliberal produz respostas inequívocas face às interrogações que se colocam neste âmbito. Apesar de afirmar a primazia política e social da iniciativa individual, tende, em nome deste compromisso, a contribuir para moldar a afirmação da subjectividade de um modo activo e deliberado, através do desenvolvimento de um programa educativo que, em larga medida, corrobora a abordagem produzida por Foucault acerca do processo de dominação e do exercício do poder a ele associado, o qual se afirma tanto pela sua natureza modesta, desconfiada, subtil e calculista (Foucault, 1983), como, igualmente, pela eficácia proveniente da sua invisibilidade insidiosa (Trindade, 1998).

A educação para os valores, entendidos em função de um património axiológico que se pretende abusivamente universal e a sua identificação com a formação do carácter ou as estratégias de endoutrinação, quaisquer que sejam as modalidades, os espaços e os momentos em que estas se apliquem, deverá ser entendida então como uma resposta teoricamente necessária, se bem que controversa face ao credo neoliberal que a enquadra. É certo que corre os riscos inerentes ao reconhecimento implícito de que a afirmação da subjectividade, em detrimento da cidadania, não corresponde tanto, como nos queriam fazer crer, à hipotética expressão de uma natureza humana finalmente liberta dos constrangimentos políticos que a subjugavam, mas mais aos desígnios de um projecto sujeito a compromissos ideológicos vários e a finalidades definidas de forma intencional e deliberada. Por outro lado, deve reconhecer-se que, apesar de tudo, se encontra uma solução teoricamente satisfatória, a partir da qual se pode tentar responder às objecções de todos os que, perante o “*consenso do Estado fraco*” (Santos, 1998: 26), se questionam acerca dos modos de regulação social e política alternativos àqueles que, de acordo com a retórica neoliberal, o Estado hoje gere de forma absolutamente monumental. Resta saber, apenas, se no âmbito das práticas sociais, a solução encontrada é, do ponto de vista da eficácia, equivalente à sedução que parece exercer. Fazer depender do processo de socialização das novas gerações a afirmação futura do projecto político-cultural de matriz neoliberal, parece-me ser uma resposta bastante arriscada num mundo onde se há alguma coisa que é certa e segura é, certamente e seguramente, a instabilidade e a turbulência que caracteriza o tempo e as sociedades onde vivemos. Face à fragilidade das respostas encontradas, e das crenças que as sustentam, convém, no entanto, não ser ingénuo e reconhecer que a constelação do caleidoscópio neoliberal analisada, parece não conseguir libertar-se, afinal, do paradoxo que suporta e configura a tese, subjacente à demonização da intervenção estatal, de que

só um Estado forte pode produzir eficientemente a sua fraqueza e sustentá-la de um modo coerente (Santos, 1998). Ou seja, seguindo esta linha de raciocínio seria então possível concluir-se que só uma educação construída sobre valores sólidos, universais e inquestionáveis, num ambiente feito de prescrições inequívocas e claras, permitiria, um dia, a afirmação dos indivíduos e das suas iniciativas pessoais em contextos sociais caracterizados pelo primado de novas gramáticas da vida determinadas pela metáfora que o mercado corporiza. Assim, pode concluir-se que a sensibilidade neoliberal em análise faz depender a desregulação na idade adulta da hiperregulação da infância e da adolescência, o que só tem sentido se se aceitar a crença, e o equívoco que a mesma pressupõe, de que uma educação feita de prescrições pode gerar, no futuro, adultos activos, capazes de assumir iniciativas e de afirmar socialmente os seus projectos pessoais.

A abordagem relativa ao desenvolvimento de um projecto de educação para a cidadania com aquela que acabou de ser exposta, não pode ser entendida, contudo e apenas, em função das actividades organizadas intencionalmente para cumprir tal finalidade. Como já foi defendido neste texto, tal projecto deverá ser entendido em função de uma perspectiva mais abrangente que não poderá dissociar este projecto da perspectiva meritocrática que o fundamenta, do processo de estratificação e selecção académica subsequente ou da importância estratégica do modelo e dos dispositivos de avaliação selectiva que contribuem, por sua vez, para o configurar. Uma Escola Básica que funciona em função de uma estrutura curricular que favorece a emergência da figura do aluno-cliente - figura tutelar em torno da qual se define o mérito e a excelência escolares – e se subordina à lógica de uma sequencialidade escolar regressiva tende a resolver a equação subjectividade-cidadania de um modo que prefigura uma tentativa,

mais ou menos explícita, de contribuir para a aceitação do projecto político-cultural inspirado na matriz neo-liberal.

Embora a influência dos discursos subordinados a uma tal matriz não se tenha feito sentir em Portugal do mesmo modo que se fez sentir, por exemplo, no Reino Unido ou nos Estados Unidos da América ao nível do conjunto das decisões políticas de natureza educativa adoptadas, deve reconhecer-se, apesar disso, que constitui uma referência primeira das discussões que se travam sobre o sentido e a crise da educação escolar nas sociedades contemporâneas. Apesar de tais discursos terem vindo a ser objecto de críticas contundentes por parte de sectores significativos na área das Ciências da Educação, constata-se, igualmente, que, por um lado, surge um ou outro texto, neste âmbito, que tende a assumir-se como a versão nacional desses discursos³ e, por outro, se estabelece alguma sintonia entre o sentido desses discursos e as “*ideologias práticas*” (Enguita, 1990: 166) que enformam o pensamento de todos os actores sociais (docentes incluídos) que persistem em defender, como solução do que consideram ser a crise da Escola, uma escolaridade básica construída, tal como Lemos Pires o anuncia, em torno da ideia de “*uma escola de elites massificada*” (Sarmiento, 1999: 154). Finalmente, verifica-se que os discursos educativos de natureza neoliberal constituem, também, uma fonte de inspiração de alguns colunistas influentes que, através dos meios de comunicação social, têm vindo a apelar ao restabelecimento da ordem escolar meritocrática posta em causa, na sua opinião, pelo excesso de pedagogia que se tem vindo a abater sobre as nossas escolas.

³ A título de exemplo, referir-me-ei, apenas, ao célebre artigo de Maria Filomena Mónica, publicado em 14.02.97, na revista *Vida* do semanário *O Independente* sob o título: “Exames: Português e História em 1960 e 1996”. Mais recentemente, chamaria a atenção para um artigo de Ramiro Marques sob o título: “A gestão flexível do currículo: Mais um contributo para o desastre”, publicado no “*Correio Pedagógico*” n.º 28, em 7.02.2000 (editado pelo Centro de Recursos de Informação e Apoio Pedagógico ASA). As intervenções de alguns membros do Conselho Nacional de Educação, contidas num ou noutro parecer que o CNE tem vindo a tornar públicos, constituem, igualmente, expressões da afirmação dos discursos educativos neoliberais em Portugal.

Em suma, a problemática da educação para a cidadania no âmbito da educação escolar, segundo os pressupostos subjacentes aos discursos educativos neoliberais, não pode deixar de ser dissociada da valorização de uma concepção minimalista de democracia (Santos, 1998), enquanto condição necessária à afirmação do projecto político decorrente do que Boaventura S. Santos designa por “*consenso liberal*” (Santos, 1998: 25). Neste sentido, espera-se, apenas, que as escolas, e em particular aquelas que promovem a escolaridade básica, treinem um conjunto de competências que permitam às crianças e aos jovens, um dia, cumprir os rituais de uma democracia de baixa intensidade e aceitar, como algo inexorável e inevitável, a hegemonia de um regime social e civilizacional em que as desigualdades se multiplicam a olhos vistos, a liberdade e o respeito pelos direitos humanos são para milhões de seres humanos meras figuras de retórica e a destruição da natureza assume, nos nossos dias, proporções avassaladoras e inconcebíveis. Não é então por acaso que, no âmbito de um tal projecto, a reivindicação de uma área especialmente vocacionada para promover a educação para a cidadania nas nossas escolas tenda a ser convertida num apelo, mais ou menos, subentendido, a uma genuína educação para os valores, já que “*a afirmação discursiva dos valores é tanto mais necessária quanto mais as práticas sociais dominantes tornam impossível a realização desses valores. Vivemos numa sociedade dominada por aquilo que S. Tomás de Aquino designa por habitus principorum, o hábito de proclamar princípios para não ter de viver segundo eles*” (Santos, 1999: 208).

Pode então concluir-se que, no âmbito desta constelação situada no espaço educacional que o neoliberalismo delimita, as dimensões da subjectividade e da cidadania podem ser comparáveis aos termos de uma soma nula. Isto é, quando se valoriza a centralidade social das potencialidades individuais de cada ser humano, como uma espécie de eixo ontológico do corpus ideológico que se difunde, sem se admitir

qualquer tipo de réplica ou a existência de concepções alternativas, acaba por se tentar impor, por esta via, uma visão que se quer fazer passar por universal de uma abordagem da realidade que, de facto, é particular. Neste sentido, estreita-se as possibilidades interpretativas e enactivas dos indivíduos, o que restringe o espaço de afirmação da cidadania. A delimitação abusiva e arbitrária deste espaço concorre, então e por seu turno, para promover uma visão normalizadora da subjectividade humana, a qual, entenda-se, se constrói em função do indivíduo ser compreendido, não como um ente singular, mas como uma espécie de sujeito epistémico que passa a constituir uma das medidas utilizadas para padronizar politicamente os discursos sobre as pessoas, o mundo e os seus factos.

O segundo tipo de discursos enunciado que expressa o já referido *“neoliberalismo educacional mitigado”* (Afonso, 1999b: 129), nas suas diferentes versões, diferencia-se desta abordagem em função da assunção de posições mais ambíguas e menos afirmativas quer relativamente às questões de natureza pedagógica quer relativamente às questões de natureza organizacional e administrativa. O apelo gerencialista ao nível do projecto de gestão das escolas faz-se sentir de forma menos explícita, afirmando-se através do que João Barroso designa por *“autonomia mole”* (Barroso, 1999: 13), a partir da qual estabelece o contraste com a *“autonomia dura, de iniciativa de governos conservadores, com o objectivo expresso de introduzir a lógica do mercado na organização e funcionamento da escola pública”* (Barroso, 1999: 13) que caracterizaria as reformas neoliberais puras e duras no domínio da Educação. A *“autonomia mole”* tipificaria, por sua vez, o processo de descentralização e de transferência de poderes e recursos do Estado para as escolas, associado ao aumento limitado de competências dos seus órgãos de gestão, da possibilidade de elaboração de

projectos educativos e da instauração de mecanismos de avaliação e prestação de contas, em países como Portugal, Espanha e França (Barroso, 2000).

A preservação da tradição escolar não ocorre, por sua vez, através da proclamação explícita e inequívoca dos princípios educacionais que configuram o movimento através do qual se apela ao *“Back to Basics”*. Até porque, neste âmbito, alguns dos conceitos vinculados às abordagens pedagógicas tidas como inovadoras são, por vezes, apropriados por esses discursos num processo de recontextualização que expressa, sobretudo, quer o investimento produzido na construção de um consenso o mais amplo possível face aos diferentes grupos de interesses em presença quer a ocultação das razões e dos pilares que sustentam um consenso tão rarefeito. Razões de ordem ideológica e compromissos de natureza variada explicam a hibridiz de abordagens cuja aparente incongruência é equivalente ao pragmatismo que as justifica. Essa preservação resulta, então, no caso deste tipo de discursos quer da *“permanência na generalidade das escolas de um core curriculum assente no “ler, escrever e contar” no 1º Ciclo e nos saberes académicos tradicionais nos restantes ciclos”* (Sarmiento, 1999: 157) quer do processo de dualização curricular dos espaços educativos que tais discursos patrocinam. Assim, acaba por defender-se, ou pelo menos consentir-se, a existência, por um lado, de espaços curriculares nobres, porque socialmente valorizados e, por outro, de espaços educativos que alguém designou como espaços subordinados a objectos formativos, isto é, com objectivos relacionados com o desenvolvimento de competências, estratégias de investigação, valores e atitudes (Cunha, 1993).

De acordo com este tipo de dualização curricular competiria ao primeiro tipo de espaços enunciado continuar a assegurar a transmissão de um conjunto de saberes cuja utilidade educativa ninguém questiona e a preservar arquitecturas curriculares que sustentam uma educação de tipo livresco e enciclopedista, atomizada por áreas

disciplinares estanques, no seio das quais o processo de ensino-aprendizagem se circunscreve, essencialmente, a um processo de apropriação de informação cuja inutilidade social tanto se avalia em função de critérios eminentemente escolásticos, porque relacionado com os parâmetros educacionais excessivamente restritos que configuram um tal projecto de escolarização, como se oculta em função do peso determinante proporcionado pela procura da obtenção dos certificados.

Nos segundos espaços, por seu turno, desenvolver-se-iam actividades educativas, de algum modo, periféricas às escolas. A sua existência tanto se pode justificar pela necessidade de responder às críticas daqueles que acusam a escola de se assumir, sobretudo, como um espaço de instrução e não como um contexto capaz de promover uma educação de natureza global, como igualmente de pretender encontrar, por esta via, uma oportunidade de humanização dos contextos escolares. Alguns autores, como Miguel Ángel Guerra, chegam mesmo a perguntar se a instituição escolar não tenta organizar apenas, através da criação destes espaços, uma espécie de serviços de cura *“numa parcela excepcional do conjunto de actividades concretizadas no seu seio, de forma a tentar corrigir o resultado de acções que a própria instituição patrocinou”* (Trindade, 1998: 33). A inocuidade formativa destes espaços salta à vista, podendo até especular-se se não estamos perante iniciativas que possam produzir efeitos contrários aos desejados.

Embora a aceitação da operação de dualização dos espaços de educação escolar já se encontre presente nos discursos educacionais produzidos sob inspiração da matriz neoliberal, é, no entanto, no âmbito do processo de mitigação desses discursos que a valorização da construção de espaços alternativos aos espaços lectivos tradicionais se torna imprescindível. Enquanto para a racionalidade educativa neoliberal a existência destes espaços constitui mais um recurso para potenciar um processo de socialização

escolar que, a seu modo, visa contribuir para o desenvolvimento de um projecto político-cultural claramente assumido quanto aos seus propósitos, a existência destes espaços no âmbito da racionalidade educativa neoliberal mitigada subordina-se a outras finalidades e pauta-se por outras intenções. Neste caso, a articulação entre os espaços curriculares tradicionais e os chamados espaços formativos não se produz tanto em função do eixo da consolidação mas mais em função do eixo da legitimação do projecto de educação escolar que propõe. Ou seja, enquanto os discursos educativos neoliberais não admitem (ou se o admitem, admitem-no com bastante relutância) qualquer tipo de rupturas no processo de dualização curricular que promovem, no âmbito dos discursos que se situam no espaço do neoliberalismo educacional mitigado esse processo é marcado por tensões e conflitos diversos, fruto da necessidade de responder a apelos educativos de natureza diferente e muitas vezes contraditória. Em Portugal, no decurso das décadas de 80 e 90, as soluções curriculares encontradas para implementar projectos na área da Educação para a Cidadania, independentemente de ser esta, ou qualquer outra, a designação adoptada, não só comprovam esta afirmação⁴ como permitem, igualmente, comprovar como a própria heterogeneidade dos discursos educativos que têm vindo a dar voz ao neoliberalismo educacional mitigado tem mais a ver com a estratégia seleccionada do que propriamente com o sentido último das políticas adoptadas.

Em suma, os discursos que corporizam o neoliberalismo educacional mitigado visam adquirir legitimidade educativa e credibilidade social, através de uma tentativa de conciliação dos diversos tipos de apelos educativos a que as escolas, hoje, estão sujeitas,

⁴Veja-se, a este propósito, o excelente contributo de Paulo Bento no domínio da reflexão produzida sobre a relação entre Currículo e Educação para a Cidadania que constituiu o tema da sua dissertação do mestrado em Educação realizado no Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho: BENTO, Paulo (2000). *Currículo e Educação para a Cidadania: Reflexões a partir do processo de desenvolvimento curricular da área de Formação Pessoal e Social no âmbito da Reforma Educativa portuguesa dos anos 80-90*. Braga: Universidade do Minho.

com os pressupostos essenciais da racionalidade educativa neoliberal, encontrando assim uma espécie de terceira via onde a gestão dos espaços alternativos ao dos espaços instrucionais ocupa um lugar estrategicamente relevante e as constelações, que no interior do caleidoscópio neoliberal se caracterizam pela sua maior fidelidade à matriz teórica do neoliberalismo, se podem afirmar de forma mais plena e pujante. Estas constelações que se distinguem das constelações de pendor mais conservador, em função da tentativa de conseguir uma articulação mais congruente entre os pressupostos que orientam as suas propostas e os pressupostos do próprio credo neoliberal, embora não constituam um factor de identificação exclusiva do neoliberalismo educacional mitigado, adquirem neste âmbito, todavia, uma maior visibilidade educativa.

Neste sentido, os discursos produzidos sobre o projecto de educação para a cidadania tendem a afirmar-se mais pela valorização do desenvolvimento das competências necessárias à afirmação da cidadania, tal como esta é concebida pelo neoliberalismo, do que pela centralidade atribuída à educação para os valores. Ou seja, tende a enfatizar-se, de forma mais ou menos explícita, as condições necessárias à formação de indivíduos preparados para enfrentar um ambiente social competitivo em que a valorização dos interesses individuais deixa de ser referencializada em função da noção de bem comum.

A racionalidade cognitivo-instrumental que o positivismo consagra assume, então, um papel central no âmbito deste tipo de constelações, recorrendo, por isso, aos discursos provenientes da área da Psicologia que, deste modo, são utilizados quer para iludir a dimensão política da equação subjectividade-cidadania quer para legitimar o processo de afirmação do primeiro termo à custa do segundo termo dessa equação. É de acordo com este novo tipo de polarização que importa abordar o novo tipo de léxico

emergente, no seio do qual o prefixo *auto*⁵ adquire uma visibilidade proporcional à valorização da responsabilidade e da iniciativa individuais, entendidos aqui como resposta ao que o neoliberalismo considera ser a inevitabilidade de um mercado de trabalho organizado em função da imponderabilidade, da precaridade e da fragilização dos vínculos laborais. Não é também por acaso que expressões como competências, problemas, autonomia, individualização, relacionamento interpessoal e flexibilidade inundam progressivamente os discursos neoliberais.

Do ponto de vista das suas implicações educativas, pode afirmar-se, num primeiro momento, que estas constelações se identificam pelo seu afastamento face às constelações mais conservadoras que se construíram no espaço delimitado pelos discursos educativos neoliberais. O seu distanciamento face a essa abordagem ocorre, no entanto, no momento em que, por um lado, reconhecem com uma outra clareza, e vivem de forma mais incómoda, a contradição entre o ideário neoliberal e as finalidades ou os valores subjacentes ao projecto de educação para a cidadania e, por outro, tendem a contribuir para a resolução dessa contradição utilizando meios pedagógicos e estratégias diferentes. A adopção de estratégias educativas caracterizadas não só por uma maior pluralidade, como também sujeitas a uma racionalidade que nem sempre se circunscreve a uma dimensão meramente instrutiva, constitui, assim, um dos elementos que melhor contribuem para identificar esta perspectiva.

Assim, e de acordo com o conjunto de pressupostos enunciado, pode compreender-se melhor a emergência de estratégias de intervenção no âmbito dos espaços de intervenção insular relacionados com os projectos de educação para a

⁵ “O termo *auto* na expressão *Competência de Auto-Aprendizagem* tem por objectivo salientar o facto de que a aprendizagem é, essencialmente, uma actividade interior, decorrente das actividades de consciencialização, audição, investigação, reflexão e interacção do formando (dentro de si). Esta descrição, contrária à visão behaviorista da aprendizagem, é comum a diversos autores de diferentes escolas de pensamento, nomeadamente: Bateson (1972), Piaget (1971), Schon (1983), Torbert (1972), Maritain (1943), Glasser (1986), Chomsky (1975) e Kolb (1984)” (Nyhan, 1991: 26).

cidadania, como o treino de competências, a discussão de dilemas, a clarificação de valores ou os programas de educação psicológica deliberada que são importadas de contextos relacionados com a intervenção psicológica.

Apesar das estratégias enunciadas se distinguirem entre si quanto ao tipo de racionalidade que perfilham, aos objectivos que perseguem e aos processos educativos que desencadeiam, partilham entre si o facto de todas elas, pelo menos, tenderem para valorizar, sobretudo, o desenvolvimento de competências individuais em contextos seleccionados e propositadamente organizados para permitirem e potenciarem esse tipo de desenvolvimento. Independentemente da pertinência e da qualidade das experiências vividas pelos alunos, nenhuma dessas estratégias estimula a transformação das idiosincrasias e do clima organizacional que, no seu conjunto, contribuem para configurar o conjunto de experiências pessoais, culturais e sociais que a Escola proporciona. Embora a reflexão relativa a algumas das experiências vividas sob inspiração dessas estratégias possa enriquecer o património cultural e educativo do tempo em que vivemos, temos de assumir que essa é, apenas, uma das questões, entre outras, que se nos coloca quando se discute o modo como a Escola Básica pode ser construída como um espaço de afirmação da cidadania. O que a acontecer, reconheça-se, depende mais das transformações do ecossistema organizacional, curricular e pedagógico que a Escola indubitavelmente é, do que dos programas de intervenção que se acrescentam aos programas já existentes. Estes, apesar das diferenças que mantêm entre si quanto às estratégias organizativas, curriculares e pedagógicas seleccionadas, não deixam de ser instrumentos de políticas educativas que tendem a ocultar, ou pelo menos a iludir, a resposta a uma questão decisiva: *“Para que serve a educação escolar?”*, de forma a valorizar, antes, as respostas a uma outra questão: *“Como organizar e implementar um projecto de educação escolar ?”*. Deste modo, através da

menorização das respostas à questão relacionada com as finalidades educativas da escola, tenta-se, afinal, despolitizar tal discussão, de modo a naturalizar-se não só a organização escolar (Lima, 1999), como também os pressupostos e as premissas que legitimam, na globalidade, o próprio modo de produção escolar, tal e qual estes tipos de discursos o concebem e o anunciam. Ora o que neste caso importa constatar é, não tanto a existência de respostas diferentes face à segunda questão colocada, e a partir da qual ambas as abordagens se mobilizam, mas a recusa da reflexão, ou pelo menos a sua subvalorização, perante a primeira dessas interrogações. Deste modo, contribui-se, por esta via, para inviabilizar o debate em torno das possibilidades da Escola Básica se construir como um espaço de afirmação da cidadania. E este facto é, para já, o único que importa reter no âmbito da reflexão sobre a articulação entre escolaridade básica e o exercício de uma cidadania de tipo democrático.

A escola básica como um espaço de afirmação da cidadania: Contributo para uma reflexão acerca do processo de democratização da escolaridade básica

O terceiro tipo de discursos referido que, tal como já o afirmei, tendem a enfatizar, de modo diferenciado e plural, a necessidade de democratização da escolaridade básica partem de uma premissa que não pode ser ignorada e a partir da qual se reconhece que a escolaridade básica, entendida como um nível de escolaridade universal, obrigatório e gratuito, exprime, só por si, um direito social, isto é, e tal como o afirma Almerindo Janela Afonso, um direito reconhecido a todos os cidadãos e não a expressão de uma atitude benevolência por parte do Estado (Afonso, 1999a).

Qualquer reflexão sobre a temática em apreço deverá assumir como pano de fundo esta premissa, a partir da qual se torna possível questionar até que ponto estamos perante um direito social efectivamente cumprido. Se esta hipótese se confirmar pode

considerar-se que a nossa Escola Básica se construiu como um espaço de afirmação da cidadania, caso contrário, importa inquirir quais as razões que impedem e obstaculizam o desenvolvimento de um tal projecto.

Se nos circunscrevéssemos, apenas, ao texto da Lei de Bases do Sistema Educativo poderíamos certamente afirmar que a nossa Escola Básica constitui um espaço de afirmação, por excelência, de uma cidadania democrática. Contudo, a nossa realidade educativa transcende esse texto fundamental e basta atentar, somente, nos números do abandono e do insucesso dos alunos que frequentam a escolaridade básica para compreendermos que temos pela frente um desafio a enfrentar. Um desafio complexo que nos obriga, antes de mais, a repensar os fundamentos e os sentidos desse nível de escolaridade, em função quer da necessidade de cumprir os compromissos prévios de natureza política que o justificam como um direito social, quer, por consequência, da necessidade de estabelecer outros tipos de compromissos, entre os quais se valorizam:

a) Os compromissos de natureza institucional que prefiguram uma organização das escolas entendidas como espaços vocacionados para afirmar o que Apple e Beane designam por "*formas de vida democráticas*" (Apple & Beane, 1997: 21), as quais, segundo estes autores, radicam na crença de que a livre circulação de ideias, a valorização da reflexão crítica, a preocupação com o bem estar comum, a fé na capacidade individual e colectiva das pessoas para criar as possibilidades susceptíveis de contribuir para a resolução dos problemas que as afectam, bem como a preocupação com a dignidade e os direitos dos indivíduos e das minorias, constituem a melhor expressão de que a democracia não só pode funcionar, como, também, deve inspirar a criação de estruturas e processos democráticos e de propiciar experiências relacionais e

de aprendizagem capazes de permitir às crianças e aos jovens vivências democráticas aos mais diversos níveis;

b) os compromissos de natureza organizacional que implicam, hoje, que as escolas não só possam assumir decisões de carácter organizacional, pedagógico e curricular, como também possam partilhar esse processo de tomadas de decisão com outros actores sociais igualmente significativos;

c) os compromissos de natureza pedagógica que, em consonância com os compromissos enunciados anteriormente, e tendo por referência a necessidade de se construir uma escola cada vez mais inclusiva, implicam transformações inequívocas no modo como se organizam os espaços e os tempos dedicados ao processo de ensino-aprendizagem, a qualidade dos apoios que se disponibilizam neste âmbito e também a gestão dos recursos e dos dispositivos pedagógicos que se utilizam, bem como a filosofia de avaliação que se perfilha e os dispositivos que a corporizam. Trata-se de um tipo de compromisso que assenta no pressuposto de que a qualidade da aprendizagem dos alunos depende, fundamentalmente, da qualidade da sua participação no processo de ensino-aprendizagem, o que implica que se recuse uma visão cumulativa do conhecimento e que se invista em dispositivos pedagógicos capazes de proporcionar aos alunos o desenvolvimento de competências de pesquisa, reflexão e auto-reflexão, planeamento, cooperação e interacção que só são possíveis potenciar em função de situações que impliquem o confronto entre o aluno e o saber socialmente valorizado num projecto onde a qualidade do processo de mediação pedagógica gerido pelo professor é determinante. Neste sentido, dever-se-á transitar de um modelo em que o docente ocupa um lugar central e inquestionável para um modelo em que o professor se assume como um interlocutor qualificado.

É também, e finalmente, um desafio difícil de assumir porque vivemos num tempo em que palavras como liberdade, igualdade, autonomia, solidariedade e justiça estão sujeitas “a uma crescente sobrecarga simbólica” (Santos, 1998: 18), significando, por isso, “coisas cada vez mais díspares para pessoas ou grupos sociais diferentes” (Santos, 1998: 18), o que tende a explicar alguns dos dilemas, dos impasses, dos equívocos e das contradições com que se debate, hoje, a Escola Básica, os quais implicam que, pelo menos, sejamos capazes de perguntar:

a) Como é que uma Escola Básica, no âmbito de uma sociedade que se assume como democrática, se afirma pela natureza selectiva das práticas e dos percursos que aí se desenvolvem, sem equacionar e problematizar, de forma rigorosa e participada, as razões porque é que isso acontece ?

b) Como é que uma Escola Básica, que através dos seus objectivos afirma querer contribuir para a assunção plena de uma cidadania activa e crítica, pode funcionar, do ponto de vista da animação dos processos de ensino-aprendizagem que propicia, em função de modelos epistemológicos normativos que determinam uma relação de conformidade entre os alunos e o conhecimento nas mais diversas áreas do saber ?

c) Como é que uma Escola Básica que se afirma disposta a contribuir para uma relação mais exigente entre os seus alunos e a sociedade, pode valorizar, no âmbito dos seus projectos de intervenção educativa, a reprodução da informação que aí se divulga como a sua principal tarefa ?

d) Como é que uma Escola Básica que reivindica a sua autonomia administrativa, financeira e pedagógica para cumprir um mandato educativo de natureza democrática, pode continuar sob a tutela de um Estado que continua a pretender determinar, agora através de uma “recentralização por controlo remoto” (Lima, 1998: 65), o sentido da acção educativa que aí tem lugar ?

e) Como é que uma Escola Básica à qual se outorga responsabilidades educativas e sociais acrescidas, pode continuar a funcionar em função de equipas monodisciplinares, fechadas sobre si mesmas e mantendo relações ténues ou de natureza utilitária com a comunidade envolvente ?

Neste sentido, a construção de uma Escola Básica que se assume como um espaço de afirmação da cidadania, *mais do que como um espaço capaz de promover a educação para a cidadania*, implica que sejamos capazes de construir uma escolaridade básica cuja credibilidade social e educativa se construa em função de critérios de qualidade pedagógica e científica de natureza inclusiva. Ou seja, um projecto de educação para a cidadania que respeite tais parâmetros constrói-se a partir da reorganização da oferta educativa das escolas e das experiências pessoais e sociais que os alunos aí vivem e não em função da organização de actividades educativas propositadamente organizadas para o efeito que devido à sua natureza insular, e independentemente da sua pertinência educativa, não contribuem para transformar de forma substancial a cultura escolar e as praxis educativas que têm lugar numa Escola Básica a qual, devido a essa cultura e a essas praxis, é incapaz de se afirmar como um espaço caracterizado pelo exercício activo e pleno de uma cidadania democrática.

Tal como denunciam Apple e Beane que acusam as escolas de continuarem a funcionar, na sua generalidade, como instituições anti-democráticas (Apple & Beane, 2000), não chega defender a necessidade da educação escolar promover a cooperação entre estudantes, quando na verdade se estimula a competição, através da avaliação que se organiza, do modo como se propõe que os alunos realizem as tarefas, dos programas a que são submetidos e dos recursos que se valorizam para enfrentarem os desafios que se lhes colocam. Não chega colocar no centro dos discursos que se produzem acerca da escola a preocupação com o bem comum, quando, pelas mais diversas razões, se

valoriza, sobretudo, “*uma noção de individualismo assente quase exclusivamente no interesse pessoal*” (Apple & Beane, 2000: 36). Não chega, finalmente, que se afirme respeitar a diversidade quando as escolas na sua maioria reflectem os interesses e aspirações de grupos sociais cujos valores, interesses, hábitos, comportamentos e idiossincrasias constituem o capital cultural específico que a Escola adopta como o capital universal que sustenta o processo de escolarização que aí tem lugar. Deste modo, pode compreender-se melhor como o conjunto de contradições enunciado constitui um obstáculo, de algum modo subentendido, ao processo de democratização da Escola Básica e, como tal, à sua construção como um espaço de afirmação da cidadania. Não basta, por isso, pensar um projecto de educação neste âmbito em torno de actividades pedagógicas circunscritas, já que o desafio que se nos coloca é de outra grandeza e pressupõe a necessidade de utilizarmos um outro tipo de escala na elaboração das respostas a produzir.

Um trabalho de investigação promovido por Almerindo Janela Afonso (Afonso, 1999a), a partir do qual se visava abordar o modo como o Despacho-Normativo n.º 98-A/92 - nessa altura no segundo ano da sua aplicação - era abordado e entendido quanto aos seus conteúdos e implicações educativas⁶, permite aprofundar melhor o debate em torno desta premissa. Das conclusões que o autor explicita gostaria de valorizar aquelas, que pela importância que assumem para o debate sobre os obstáculos e os desafios que se colocam à democratização da escolaridade básica em Portugal, se passam a enunciar:

a) Em primeiro lugar, o autor constata que não existe *uma “atitude de clara rejeição da selectividade na escola básica”* (Afonso, 1999a: 29) o que é comprovado pelo facto das opiniões se dividirem de forma muito nítida *“quando os professores são*

⁶ O estudo em causa que ocorreu em 1993/94, foi realizado em função de um inquérito por questionário aplicado a uma amostra constituída por 178 professores dos ensinos básico e secundário. Este estudo foi secundado pela consulta de dados relativos a relatórios e documentos escolares diversificados e ainda por entrevistas semi-estruturadas, efectuadas com diversos actores educativos.

confrontados com a questão A avaliação no ensino básico deve ser assumidamente não-selectiva” (Afonso, 1999a: 29). As opiniões são igualmente muito divergentes face ao à proposição *“Todos os alunos podem alcançar os objectivos curriculares estabelecidos para o ensino básico*, tendência, que ficou mais nítida (em torno de 51% de opiniões desfavoráveis) em relação ao enunciado *Todos os alunos são capazes de alcançar os objectivos mínimos de cada disciplina*” (Afonso, 1999a: 29);

b) Em segundo lugar, e no que diz respeito às práticas quotidianas de avaliação, o investigador conclui que os docentes inquiridos admitem e valorizam a avaliação contínua, embora pareçam oferecer resistências *“em relação à plena aceitação da avaliação formativa (que, como se sabe, visa essencialmente os objectivos de aprendizagem dos alunos e não os interesses da classificação ou da selecção)”* (Afonso, 1999a: 31);

c) Em terceiro lugar, e no que diz respeito à implementação das medidas de apoio educativo no caso em que haja a retenção de alunos, o investigador constata, por um lado, que 62 % dos inquiridos admitem que *“Os planos de recuperação dos alunos e as respectivas medidas de apoio têm funcionado como exigências dissuasoras das retenções”* (Afonso, 1999a: 35) e, por outro, 67 % desses inquiridos confirmam que *“As retenções têm sido evitadas ao máximo porque implicam processos burocráticos muito complexos”* (Afonso, 1999a: 35). Ou seja, mesmo que o despacho normativo em análise não consagre a passagem automática como estratégia de intervenção educativa, a sua implementação parece apontar para a utilização deste expediente no decurso do processo de avaliação dos alunos, como é confirmado pelo responsável da investigação após a consulta *“de relatórios e documentos escolares diversificados”* (Afonso, 1999a: 37);

d) Em quarto lugar, conclui-se após a colecta de um conjunto consistente de dados que *“as percentagens de retenção apresentaram uma tendência para diminuir com o novo modelo de avaliação (...) mas isso, regra geral, não se deveu nem a melhores aprendizagens por parte dos alunos, nem à eficácia dos planos de recuperação elaborados e concretizados pelos professores”* (Afonso, 1999a: 44).

Face ao conjunto de dados e de conclusões enunciado⁷ pode compreender-se melhor como a gestão do processo de avaliação no âmbito da escolaridade básica influencia o projecto de construção da escola como um espaço de afirmação de cidadania democrática. É impossível iludir-se o facto do actual modelo de avaliação, de acordo com os resultados do projecto de investigação referido, ter contribuído para o *“desvirtuamento radical dos objectivos mais importantes que lhe estavam subjacentes”* (Afonso, 1999a: 57) cujas consequências Almerindo J. Afonso denuncia quando estabelece uma conexão entre a *“passagem automática praticada”* (Afonso, 1999a: 38) e a desqualificação do Ensino Básico que impossibilita a afirmação, neste âmbito, de uma política de igualdade de oportunidades. Deste modo, recria-se, antes, uma *“cultura social de discriminação”* (Afonso, 1999a: 57) que *“reactualiza assim no espaço da escola – supostamente mais democrático do que outros contextos organizacionais – o que B. Sousa Santos vem chamando de não interiorização da existência dos direitos sociais por parte da administração pública”* (Afonso, 1999a: 57).

Independentemente de uma discussão mais profunda acerca das conclusões resultantes do estudo promovido por Almerindo J. Afonso parece ser possível afirmar-se que este estudo faz emergir quer a questão da qualidade da oferta educativa no âmbito da escolaridade básica quer a questão da excelência académica como duas

⁷ Tal como adverte o próprio Almerindo J. Afonso, os dados e as conclusões que foram sendo divulgados deverão ser lidos com a prudência necessária quer porque se passaram cerca de seis anos sobre a sua obtenção quer porque se admite a existência de outros tipos de práticas em contextos escolares similares (Afonso, 1999a).

questões incontornáveis da discussão acerca da possibilidade da Escola Básica se democratizar e constituir-se, por isso, como um espaço de afirmação da cidadania.

De acordo com esta agenda, a reflexão sobre a qualidade da oferta educativa na escolaridade básica implica que se comece por aceitar discutir como a “*forma escolar*” (Canário, 1999: 98), o mandato político atribuído à Escola, os constrangimentos organizacionais e o clima institucional que a identificam como uma instância socializadora se adequam, ou não, às exigências políticas e culturais de uma sociedade democrática. Só assim se torna possível abordar, de forma produtiva, o sentido do trabalho escolar, em função quer do significado que as crianças e os jovens atribuem à relação que estabelecem com o saber escolar, quer do tipo de interações que estabelecem com os outros significativos neste âmbito, quer, finalmente, em função do grau de autonomia que cada escola possui para que se possa assumir decisões acerca do trabalho que aí se propõe, organiza e valoriza.

Neste sentido, creio que a qualidade da oferta educativa no Ensino Básico depende, de forma substancial, de se ser capaz de construir projectos educativos congruentes com os propósitos de uma sociedade democrática, o que, de acordo com a proposta de James Beane (1990), implicaria a assunção da dignidade, da diversidade e da democracia como os principais referentes desses projectos e, por consequência, dos múltiplos tipos de intervenções a ter lugar nas escolas que os promovem. É de acordo com a aceitação desta operação prévia que a proposta redigida por Bourdieu, no âmbito de um trabalho de reflexão colectiva de professores do Collège de France sob o título: “*Propositions pour l’enseignement de l’avenir*”, poderá ser discutida como um contributo pertinente para se equacionar quais as condições a respeitar no âmbito do processo de universalização do sucesso na escolaridade básica, de forma a poder discutir-se, posteriormente, as possibilidades de concretizar tal finalidade. A proposta

do Collège de France, a que Bourdieu deu forma, constrói-se em torno de nove princípios fundamentais, a partir dos quais se estabelece um conjunto de propostas capazes de contribuir para a reflexão que tenho vindo a desenvolver neste texto. Dessas propostas, e tendo em conta os propósitos que orientam este artigo, interessa reter aquelas que se constroem em torno dos conceitos de *“mínimo cultural comum”* (Collège de France / Bourdieu, 1987: 110), da recusa do corporativismo das disciplinas e da insularização dos saberes, da multiplicação das oportunidades pelo reconhecimento da pluralidade das formas de excelência e, finalmente, da revitalização da cultura como utensílio de defesa *“contra os abusos do poder simbólico”* de que cada um de nós é vítima, *“seja os da publicidade, sejam os da propaganda e do fanatismo político e religioso”* (Collège de France / Bourdieu, 1987: 104).

Prescrevendo que *“sem deixar de respeitar os particularismos culturais, linguísticos e religiosos, o Estado deve assegurar a todos o mínimo cultural comum, condição do exercício de uma actividade profissional bem sucedida e da manutenção do mínimo de comunicação indispensável ao exercício esclarecido dos direitos do Homem e do Cidadão”* (Collège de France/Bourdieu, 1987: 110), o estudo do Collège de France não circunscreve a sua reflexão, apenas, a este conceito, se bem que este ocupe um lugar central neste âmbito. Contudo, reconheça-se, não chegaria exigir que um projecto para o Ensino Básico se devesse construir em torno do conceito de mínimo cultural comum, entendido, neste caso, como um *“núcleo de saberes e de competências fundamentais e obrigatórias que todo e qualquer cidadão deve possuir”* (Collège de France / Bourdieu, 1987: 110). Só por si, este conceito não permitiria que, inequivocamente, o distinguíssemos de qualquer tipo de apelo no âmbito do conservador e elitista movimento do *“Back to Basics”*. O conceito de mínimo cultural comum pode assumir, de facto, uma centralidade interessante no domínio da construção

de um projecto de escolaridade básica que contribua para que as escolas se assumam como espaços de afirmação da cidadania, se o expandirmos, transfertilizando-o com outros conceitos e propostas contidas no estudo, nomeadamente:

a) ao valorizar-se a necessidade de se *“atenuar, tanto quanto possível, as consequências vitalícias do veredicto escolar e impedir que o sucesso tenha um efeito de consagração ou um fracasso um efeito de condenação sem apelo”* (Collège de France / Bourdieu, 1987: 107);

b) ao recusar-se o corporativismo das áreas disciplinares que, em larga medida, explica a manutenção de programas escolares enciclopédicos, atomizados e desajustados no modo como se fecham na sua *“pretensão de exaustividade ou na instituição de preliminares tidos como pré-requisitos absolutos”* (Collège de France / Bourdieu, 1987: 112);

c) ao diversificar-se as formas de excelência (Collège de France / Bourdieu, 1987), rompendo com uma definição monista do conceito de excelência académica, o qual tem vindo a ser utilizado como uma categoria discursiva, necessária às investidas meritocráticas no domínio da educação escolar porque, ao contribuir, apenas, para legitimar o processo de exclusão e o insucesso escolar, ilude uma séria e rigorosa discussão acerca das finalidades políticas, sociais, culturais e educativas da Escola, do seu funcionamento como instituição educativa formal, dos sentidos do saber escolar e das implicações educativas dos modelos de mediação pedagógica a partir dos quais se configura a gestão do processo de ensino-aprendizagem.

A recusa de um conceito de excelência que patrocina, sobretudo, o processo de selecção das crianças e dos jovens que frequentam a escola, não pressupõe, contudo, que se deva renunciar, neste âmbito, a qualquer tipo de exigência académica, mas tão somente que se reconheça a necessidade de diversificar projectos e propostas sem que

com isso se pretenda promover um processo subentendido de elitização escolar. Em última análise, visa-se *“tomar todas as medidas necessárias para dar aos mais desfavorecidos boas condições de formação e contrariar todos os mecanismos que conduzem a colocá-los nas piores”* (Collège de France / Bourdieu, 1987: 107). O que se pretende evitar é que, tal como denuncia Almerindo J. Afonso, o Ensino Básico seja representado *“como lugar de escolarização sem qualidade (atribuída em grande medida ao que alguns divulgam como sendo os efeitos perversos inevitáveis da democratização da educação pública)”* (Afonso, 1999a: 61), ao mesmo tempo que o Ensino Secundário tende a ser *“revalorizado como lugar de reposição da ordem escolar ameaçada e fiel depositário da função de selecção e de (re)meritocratização do sistema educativo”* (Afonso, 1999a: 61).

Em suma, a reorganização dos conteúdos dos programas escolares das diferentes áreas disciplinares relacionadas com os três ciclos do Ensino Básico e o alargamento dos critérios subjacentes à definição do que se entende por excelência académica constituem, de facto, tópicos credíveis na definição do conceito de mínimo cultural comum, enquanto conceito nuclear da reflexão a produzir sobre a qualificação da oferta educativa protagonizada pela Escola Básica. Deve-se articular, todavia, no âmbito desta reflexão o conjunto das variáveis relacionadas com os processos e as estratégias de mediação pedagógica e a gestão dos espaços de deliberação que afectam o quotidiano das escolas. Não é possível configurar o conceito de mínimo cultural comum em termos, apenas, de uma problemática circunscrita aos conteúdos curriculares e aos critérios de excelência académica, na medida em que tal problemática não poderá ser dissociada nem da especificidade do modo de produção escolar, nem das opções epistemológicas perfilhadas neste âmbito, nem dos processos de interacção pedagógica que se estimulam, nem tão pouco da margem de autonomia necessária para que cada

escola se possa assumir como efectivamente responsável pelas decisões que assumiu e pelos efeitos dessas decisões. Em suma, urge compreender que a configuração de um mínimo cultural comum como uma operação fundamental da construção de uma Escola Básica socialmente acreditada ocorre em função de um conjunto de compromissos históricos e políticos que legitimam não só a emergência de espaços e tempos específicos intencionalmente organizados para promover a transmissão de um património cultural considerado socialmente útil, como também a elaboração de uma tecnologia educativa, e de um corpo de profissionais responsabilizados socialmente pela sua aplicação, que permitiu a *“passagem de uma relação dual (mestre-aluno) para uma relação mestre-classe”* (Canário, 1999: 98). É pois a partir do reconhecimento da especificidade do modo de produção escolar, e do projecto de regulação política e social que lhe subjaz, que a questão do mínimo cultural comum deve começar por ser equacionada, discutindo-se o que hoje se entende por património cultural, interpelando as condições da interacção entre as crianças, os jovens e um tal património e, abordando, finalmente, a possível dimensão educativa desse tipo de interacção. Não é possível, todavia, reflectir sobre o conjunto das questões enunciadas, alheando-nos do conjunto de concepções relativas ao modo como definimos a relação epistemológica que os alunos estabelecem com o saber, a partir da qual se concebe o acto de ensinar e aprender. Neste sentido, não creio que a opção pelo mínimo cultural comum possa corresponder a uma operação que vise facilitar, apenas, o acesso a um património cultural servido numa versão algorítmica que não os desafia nem os perturba. A função do mínimo cultural comum não pode ser circunscrita a uma espécie de tomada de posse da informação exterior ao sujeito, hetero-produzida e acabada. Pelo contrário, a função do mínimo cultural comum deverá proporcionar um confronto com informação tida como relevante, estimulando, por essa via, o desenvolvimento de sujeitos capazes de se

assumir como produtores de sentidos. Descobrem-se, assim, os outros e nesta descoberta torna-se possível também que cada um se descubra a si próprio e ao mundo em que vive, num processo que depende, em larga medida, da possibilidade de se vivenciarem situações de intercâmbio, através das quais se possa descobrir a importância de entender esses outros como interlocutores qualificados, estatuto que decorre, afinal, mais de uma aprendizagem a fazer do que da casta a que se pertence. Aproximamo-nos assim da reflexão proposta por Habermas quando valoriza a possibilidade de comunicação dos sujeitos entre si, como condição prévia de qualquer projecto emancipatório, a qual ganha corpo no contributo pedagógico de Paulo Freire. Tal como Habermas, Freire *“encontra, no processo de construção participada e crítica dos significados que se atribuem à realidade física e social com a qual nos relacionamos, tanto o sentido como a estratégia que deverá sustentar a construção de um conhecimento cujo fim último é o de contribuir para a configuração de praxis transformadoras”* (Trindade, 1998: 62).

É neste sentido, então, que a Escola Básica, no momento em que proporciona experiências individuais e sociais significativas àqueles que a percorrem, se pode construir como um espaço de afirmação da cidadania. No decurso deste processo a questão relacionada com os conteúdos dos saberes não é uma questão negligenciável. Contudo, o modo como os alunos se relacionam, exploram e partilham os desafios colocados no âmbito das suas aprendizagens escolares não deverá ser entendida, igualmente, como uma questão menor. Sem pretender hierarquizar a importância pedagógica da selecção dos conteúdos ou da qualidade dos processos, diria antes que estamos perante dimensões que se co-interpelam, se co-definem e se co-implementam. Deste modo a definição do mínimo cultural comum, mais do que uma etapa num qualquer processo de planeamento curricular, deve ser entendida como um referente que

nos obriga a pensar sobre os sentidos da educação escolar. O seu contributo para a reflexão sobre a democratização da escolaridade básica não poderá ser entendido, portanto, como um instrumento de legitimação de respostas do tipo compensatório que, afinal, não traduzem mais do que a incapacidade de compreender e / ou de assumir, pelas mais diversas razões, a crise de identidade que hoje perturba profundamente as escolas. Esta não representa, afinal, mais do que a implosão de um modelo de intervenção educativa prisioneiro da abordagem culturalmente etnocêntrica que a educação escolar hoje corporiza quando coloniza o educativo através quer do modo de produção educacional que viabilizou quer do tipo de saberes e de conhecimento sobre o qual se construiu quer, finalmente, através do processo de interacção selectiva que politicamente foi obrigada a assumir.

A procura de um outro sentido para a educação escolar passa, assim, pela definição de um mínimo cultural comum que não pode, contudo, ser entendida como uma operação de natureza técnica, já que implica a assunção prévia de um conjunto de compromissos que, relembro, neste texto circunscrevi aos três referentes nucleares propostos por Beane: a dignidade, a diversidade e a democracia (Beane, 1990). É pois, afinal, em função desta proposta que encontro legitimidade para configurar o projecto de educação para a cidadania que tenho vindo a valorizar ao longo deste artigo.

Em conclusão, qualquer projecto de escolarização que vise contribuir para que a Escola Básica se assuma como um espaço de afirmação da cidadania depende mais da qualidade global do projecto de educação que oferece a cada um dos seus alunos do que do conjunto de actividades de natureza insular organizadas propositadamente para o efeito. Não se afirma que tais actividades não possam ter utilidade educativa, antes se constata que educar para a cidadania é uma finalidade mais ambiciosa e de natureza mais abrangente. Assim, faço depender a educação para a cidadania do reconhecimento

do papel da própria escolaridade básica no processo de democratização da sociedade portuguesa, enquanto prerrogativa que ao universalizar-se de forma consequente contribui, só por si, para que se possa afirmar que o direito a uma educação escolar não foi negligenciado como um direito social, contribuindo para que aqueles que o tenham usufruído possam ter mais oportunidades para se realizar enquanto pessoas e enquanto cidadãos.

Trata-se, apesar de tudo, mais de um acto de fé do que de uma evidência inquestionável. Como fui defendendo ao longo deste texto, a questão do exercício da cidadania passa pela escola, mas não se esgota na escola, nem depende, exclusivamente, das intervenções que aí se desenvolvem, mesmo que essas intervenções se construam em função de um eixo educativo que privilegie a cidadania como um dos seus vectores estruturantes. A escola, há que reconhecê-lo, é mais um espaço social onde, a par de outros espaços sociais, se torna necessário reconstruir ou reinventar o que Boaventura Sousa Santos designa por “*espaço-tempo que favoreça e promova a deliberação democrática*” (Santos, 1998: 43-44). O contributo da escola para a afirmação de um projecto desta natureza implica que se explicita a dimensão política de qualquer acto educativo que aí se promova, o que passa pelo modo como se gere os contextos escolares e se delibera quer o que se ensina, o que se aprende e o que se avalia quer o modo como se pode deliberar, ensinar, aprender e avaliar no seio desse espaço educativo.

BIBLIOGRAFIA

AFONSO, Almerindo J. (1999 a). *Educação Básica, Democracia e Cidadania: Dilemas e Perspectivas*. Porto: Edições Afrontamento.

AFONSO, Almerindo J. (1999 b). *A(s) autonomia(s) da Escola na encruzilhada entre o velho e o novo espaço público*. *Inovação*, 12, nº 3, 121-137.

AFONSO, Almerindo J.; ANTUNES, Fátima (2000). *Educação, cidadania e competitividade: Algumas questões em torno de uma nova agenda teórica e política*. Comunicação ao IV Congresso Português de Sociologia, *Sociedade portuguesa, passados recentes, futuros próximos*. Universidade de Coimbra, 17 a 19 de Abril.

APPLE, Michael W.; BEANE, James A. (2000). *Escolas democráticas*. Porto: Porto Editora.

BARBALET, J. M. (1989). *A cidadania*. Lisboa: Editorial Estampa.

BARROSO, João (1999). *Regulação e autonomia da Escola Pública: O papel do Estado, dos professores e dos pais*. *Inovação*, 12, nº 3, 9-33.

BEANE, James (1990). *Affect in the curriculum: Toward Democracy, Dignity and Diversity*. New York: Teachers College Press.

BENTO, Paulo (2000). *Currículo e Educação para a Cidadania: Reflexões a partir do processo de desenvolvimento curricular da área de Formação Pessoal e Social no âmbito da Reforma Educativa Portuguesa dos anos 80-90*. Braga: I.E.P. – U.M. (dissertação de mestrado).

CANÁRIO, Rui (1999). *Educação de adultos: Um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.

COLLÈGE DE FRANCE / BOURDIEU, Pierre (1987). *Propostas para o ensino do futuro*. *Cadernos de Ciências Sociais*, nº 5, 101 – 119.

CUNHA, Pedro d' O. (1993). *Objectivos, conteúdos e métodos da disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social*. *Inovação*, 6, nº 3, 287-308.

CORREIA, José A. (1999). *As ideologias educativas em Portugal nos últimos 25 anos*. *Revista Portuguesa de Educação*, 12 (1), 81-110

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA (2000). *Proposta de reorganização curricular do Ensino Básico*. Lisboa: M.E. (documento policopiado).

ENGUITA, Mariano F. (1990). *La cara oculta de la escuela: Educación y trabajo en el capitalismo*. Madrid: Siglo XXI de España Editores, AS.

FOUCAULT, Michel (1987). *Vigiar e punir*. Petrópolis: Editora Vozes.

GAMBOA, Rosário (1999). *A Educação e a Escola na paisagem pós-moderna de crise*. *Inovação*, 12, nº 2, 149-161.

LIMA, Licínio (1998) A administração do sistema educativo e das escolas (1986 – 1996). In *A Evolução do Sistema Educativo e o PRODEP. Estudos Temáticos. Volume I*: Lisboa: Ministério da Educação / DAPP.

LIMA, Licínio (1999). *Autonomia da Pedagogia da Autonomia*. *Inovação*, 12, nº 3, 9-33.

MENEZES, Isabel (1999). *Desenvolvimento psicológico na formação pessoal e social*. Porto: Edições ASA.

NYHAN, Barry (1991). *Desenvolver a capacidade de aprendizagem das pessoas*. Bruxelas: Editora Interuniversidades europeias.

RYAN, K. (1991). *O professor e a educação moral: Em busca de uma nova síntese*. Comunicação apresentada no Seminário “A Formação Pessoal e Social em debate”, Lisboa (documento policopiado).

SANTOS, Boaventura S. (1994). *Pela mão de Alice: O social e o político na pós-modernidade*. Porto: Edições Afrontamento.

SANTOS, Boaventura S. (1998). *Reinventar a Democracia*. Lisboa: Gradiva Edições Lda.

SARMENTO, Manuel J. (1999). Escola Básica: sinais de Abril em tempo descontínuo. *Revista Portuguesa de Educação*, 12 (1), 149 – 169.

TRINDADE, Rui (1998). *As escolas do Ensino Básico como espaços de formação pessoal e social: Questões e perspectivas*. Porto: Porto Editora.

Escolaridade Básica e Cidadania: Contributo para um debate que se quer mais urgente que apressado

Escolaridade Básica, Educação e Cidadania

Rui Trindade

- Assistente do Grupo de Ciências da Educação da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto;
- Curso de Professor do Ensino Primário da Escola do Magistério Primário do Porto;
- Licenciado em Psicologia – Área do Desenvolvimento e da Educação da Criança – pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto;
- Mestre em Ciências da Educação – Área da Educação da Criança – pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto;
- Doutorando em Ciências da Educação na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto;
- Investigador do Centro de Investigação e Intervenção Educativas, na área de Formação, Identidades e Práticas Profissionais;
- Colaborador permanente do Jornal “A Página da educação”.

Rui Trindade

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação – Universidade do Porto

Rua do Campo Alegre, 1055

4169 – 004 PORTO

Telefone: 22 – 6069726

E-mail: trindade@psi.up.pt

RESUMO

Neste artigo começa-se por discutir os sentidos dos discursos que se têm vindo a produzir sobre a relação entre escolaridade básica, educação e cidadania, confrontando-se os pressupostos políticos que os legitimam, os dilemas conceptuais que os

atravessam e as suas eventuais implicações educativas. De acordo com tal reflexão, recusa-se entender a educação para a cidadania como o pretexto para a criação de áreas curriculares insulares, defendendo-se que a concretização de um tal projecto depende, sobretudo, da democratização e da qualidade da oferta educativa no actual Ensino Básico.

ABSTRACT

In this article we start to discuss the meanings of the dissertations that have been made about the relationship between comprehensive school, education and citizenship, comparing the political guidelines that legitimate them, the conceptual dilemmas that cross them and their eventual educative implications. In the meanings of such reflection, it refuses to understand the education for citizenship as the pretext for the creation of specific curricular areas, defending that the concreteness of such project depends of the democratisation and the quality of the educational offer at the comprehensive school.

RÉSUMÉ

Dans ce article on se discute les perspectives a propos de la relation parmi scolarité obligatoire et éducation pour la citoyenneté. A notre avis la citoyenneté comme un objectif scolaire depend moins plus des activités spécifiques qui de la démocratisation de la scolarité obligatoire et de la qualité de l' offre éducative a ce niveaux de la éducation scolaire.