

CRSS - 04-M
AN-00/6

Escolaridade básica e cidadania: contributo para um debate que se quer mais urgente que apressado

Rui Trindade

Universidade do Porto, Portugal

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.

Introdução

A 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"*

COMPULSORY EDUCATION AND CITIZENSHIP

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.

SCOLARITÉ OBLIGATOIRE ET ÉDUCATION POUR LA CITOYENNETÉ

Résumé

Dans ce article on se discute les perspectives a propos de la relation parmis 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.

Toda a correspondência relativa a este artigo deve ser enviada para: Rui Trindade, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto, Rua Monte Alegre, 1055 Porto, Portugal.

Educación y trabajo en el
S.

i Vozes.

em pós-moderna de crise.

das escolas (1986-1996).
studos Temáticos. Volume

. Inovação, 12, nº 3, 9-33.

ormação Pessoal e Social.

endizagem das Pessoas.

sca de uma nova síntese.
ção Pessoal e Social em

ocial e o político na pós-

oa: Gradiva Edições Lda.

struir uma teoria crítica?

il em tempo descontinuo.

o Espaços de Formação
to Editora.

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

o Regime possibilitando a nitado, de igualdade legal s pelo direito de voto, a eleitorais foram obtidos se sido bastante mais difícil esenvolveram plenamente ssociados à afirmação do a conquista significativa de egurança social, da saúde, lasses trabalhadoras das aracterístico e intenso, por doras em alguns países

e afirmação da cidadania ncontramos no âmbito de m larga medida, explica a ido, pode afirmar-se que o mo sugeriu Marshall, tanto e sociais como pela sua obtidos (Barbalet, 1989). esenvolvimento está muito

o conceito de cidadania do liberal, ao confiná-lo no na esfera pública entre os , o exercício da cidadania ial que normalmente se os, os espaços familiares,

sectores significativos da dos direitos que enunciei nceito de cidadania ou se do parcial e deficitário.

reconhecer-se que o gualmente, para além dos

direitos civicos, 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 um 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

económico e social de
a nossa vida quotidiana.
o este tipo de confronto
tre educação escolar e
nalmente, como uma
eral: a da assunção do
que vivemos.

se pode construir como
er indiferente, então, ao
ício da cidadania e a
o significa, contudo, que
ou não possa contribuir
abordagens alternativas
mocrática nos dias e no

s da Escola Básica pode
ardar a problemática do
ontemporâneas, sendo
s tipos de discursos que
s acerca do modo de
der, em consonância, às

de um tal debate, os
ivo os princípios e a
icas de cariz neoliberal.

os discursos que se se
a Afonso designa por
o: 129), o qual, na leitura
se bem que de modo
da modernização e da
ente nesse âmbito, os
zar, de forma plural, a
ica, enquanto expressão

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 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 construído 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 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.

omo estes discursos, que
 , concebem o estatuto
 ealmente vocacionados
 nia. A sua abordagem, no
 s soluções pedagógicas
 tos, só se torna possível
 áfora mais adequada para
 lade de concepções que,
 nfluência, se constroem
 reza neoliberal. Torna-se,
 a partir da metáfora do
 eral, alguns tipos de textos
 agens que nos dão conta,
 segundo os cânones que
 o, da coexistência entre
 e unidades conceptuais
 través desse caleidoscópio,
 de constelações que, não
 m que as abordemos em
 e híbrido que, muito
 rno do que Boaventura S.
ultiana" (Santos, 1994: 232)
 is liberais, onde se tende a
 jectividade em relação ao

de um modo deliberado e
 a estratégia através da qual
 s preferem, de promover a
 primeiro tipo de constelação
 tificar a educação para a
 s, para depois restringir a
 rácter, de forma a poder
da nova era" (Ryan, 1991:
 mentores consideram ser o
 o 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 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

define por subjugar a

no debate sobre o sentido
 âmbito do caleidoscópio
 configuração das políticas
 s, na Grã-Bretanha, por
 ca, por Ronald Reagan —
 pode revelar quer sobre os
 se filiam no campo do
 ividade no âmbito destes
 hipótese de trabalho, que a
 discursos que em educação
 dos discursos que, neste
 icação para a cidadania,
 cesso onde, como noutros
 quícios de aspirações que
 pressupostos ideológicos e
 considerar, igualmente, que
 manifestação de hipocrisia
 ategia pueril de legitimação
 expansão do princípio do
 ómico, enquanto, do ponto
 ão de um registo contrário,
 de referência exteriores aos
 s interesses dos detentores

eses publicitadas, creio, no
 ão e discutir, até que ponto
 gro ou uma abordagem face
 a de uma trama discursiva
 e a uma leitura cuidada, a
 do, afinal, num palimpsesto
 la.

subjectividade e cidadania no
 mos 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

corresponde tanto, como nos
 e uma natureza humana
 que a subjugavam, mas
 comissos ideológicos vários
 deliberada. Por outro lado,
 e encontra uma solução
 pode tentar responder às
do Estado fraco" (Santos,
 regulação social e política
 a neoliberal, o Estado hoje
 sta saber, apenas, se no
 ta é, do ponto de vista da
 ercer. Fazer depender do
 afirmação futura do projecto
 ser uma resposta bastante
 a que é certa e segura é,
 bulência que caracteriza o
 fragilidade das respostas
 onvém, no entanto, não ser
 o caleidoscópio neoliberal
 il, do paradoxo que suporta
 intervenção estatal, de que
 a sua fraqueza e sustentá-la
 ja, seguindo esta linha de
 ó uma educação construída
 reis, num ambiente feito de
 um dia, a afirmação dos
 textos sociais caracterizados
 ninadas pela metáfora que o
 a sensibilidade neoliberal em
 adulta da hiperregulação da
 o se se aceitar a crença, e o
 ducação feita de prescrições
 de assumir iniciativas e de

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 colonistas influentes que, através dos meios de comunicação social, têm vindo a apelar

a posta em causa, na sua
vindo a abater sobre as

a cidadania no âmbito da
subjacentes aos discursos
sociada da valorização de
Santos, 1998), enquanto
político decorrente do que
"liberal" (Santos, 1998: 25).
as, e em particular aquelas
conjunto de competências
cumprir os rituais de uma
algo inexorável e inevitável,
em que as desigualdades se
pelos direitos humanos são
le retórica e a destruição da
porções avassaladoras e
âmbito de um tal projecto, a
acionada para promover a
tenda a ser convertida num
genuína educação para os
ões é tanto mais necessária
mam impossível a realização
nada por aquilo que S. Tomás
hábito de proclamar princípios
999: 208).

desta constelação situada no
delimita, as dimensões da
nparáveis aos termos de uma
a centralidade social das
no, como uma espécie de eixo
e, sem se admitir qualquer tipo
ternativas, acaba por se tentar
ter passar por universal de uma
cular. 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.

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

ureza variada explicam a
ência é equivalente ao
alta, então, no caso deste
idade das escolas de um
o 1º Ciclo e nos saberes
ento, 1999: 157) quer do
cativos que tais discursos
o menos consentir-se, a
bres, porque socialmente
e alguém designou como
isto é, com objectivos
etências, estratégias de

curricular competiria ao
segurar a transmissão de
ninguém questiona e a
m uma educação de tipo
disciplinares estanques, no
izagem se circunscreve,
informação cuja inutilidade
ininentemente escolásticos,
acionais excessivamente
ização, como se oculta em
procura da obtenção dos

envolver-se-iam actividades
s. A sua existência tanto se
às críticas daqueles que
o um espaço de instrução e
ducação de natureza global,
a via, uma oportunidade de
utores, como Miguel Ángel
stituição escolar não tenta
espaços, uma espécie de
to conjunto de actividades

autonomia, individualização, relacionamento interpessoal e flexibilidade inundam progressivamente os discursos neoliberais e patrocinam o que Almerindo J. Afonso e Fátima Antunes constataam quando afirmam que *"na enumeração dos factores que supostamente podem contribuir para a melhor solução dos problemas criados pelas mutações económicas em curso, as políticas do Estado e das instâncias europeias e a acção dos agentes económicos parecem menos decisivas do que a acção dos sistemas educativos ou a própria iniciativa dos indivíduos"* (Afonso & Antunes, 2000: 4).

Do ponto de vista das suas implicações educativas, pode afirmar-se, num primeiro momento, que estas constelações do caleidoscópio neoliberal se caracterizam 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 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.

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 de 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 circunscrevêssemos, 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

a livre circulação de ideias, a preocupação com o bem estar al e colectiva das pessoas para de contribuir para a resolução m como a preocupação com a os e das minorias, constituem aocracia não só pode funcionar, ação de estruturas e processos xperiências relacionais e de itir às crianças e aos jovens diversos níveis;

ganizacional que implicam, hoje, assumir decisões de carácter rricular, como também possam as de decisão com outros actores

pedagógica que, em consonância dos anteriormente, e tendo por e construir uma escola cada vez rmações inequívocas no modo os e os tempos dedicados ao m, a qualidade dos apoios que se nbém a gestão dos recursos e dos utilizam, bem como a filosofia de spositivos que a corporizam. Trata-ue assenta no pressuposto de que agem dos alunos depende, e da sua participação no processo e implica que se recuse uma visão e que se invista em dispositivos proporcionar aos alunos o cias de pesquisa, reflexão e auto-ração e interacção que só são o de situações que impliquem o saber socialmente valorizado num

projecto onde a qualidade do processo de mediação pedagógica assumido 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

modo" (Lima, 1998: 65), o lugar?

ca à qual se outorga; acrescidas, pode continuar monodisciplinares, fechadas, des-ténues ou de natureza?

cola Básica que se assume *ais do que como um espaço dania*, implica que sejamos a cuja credibilidade social e de qualidade pedagógica e projecto de educação para a i-se a partir da reorganização cias pessoais e sociais que os ção de actividades educativas que devido à sua natureza cia educativa, não contribuem escolar e as praxis educativas vido a essa cultura e a essas ção caracterizado pelo exercício

que acusam as escolas de dade, como instituições anti-ega defender a necessidade da entre estudantes, quando na a avaliação que se organiza, do em as tarefas, dos programas a valorizam para enfrentarem os ocar no centro dos discursos que ão com o bem comum, quando, a, sobretudo, "uma noção de le no interesse pessoal" (Apple & ite, que se afirme respeitar a aioria reflectem os interesses e

aspirações de grupos sociais cujos valores, interesses, hábitos, comportamentos e idiosincrasias 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 confrontados com a questão *"A avaliação no ensino básico deve ser assumidamente não-selectiva"* (Afonso, 1999a: 29). As opiniões são igualmente muito divergentes face 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

lena aceitação da avaliação
essencialmente os objectivos
s interesses da classificação

speito à implementação das
o em que haja a retenção de
or um lado, que 62 % dos
a recuperação dos alunos e as
funcionado como exigências
1999a: 35) e, por outro, 67 %
s retenções têm sido evitadas
processos burocráticos muito
seja, mesmo que o despacho
a passagem automática como
l, a sua implementação parece
ediente no decurso do processo
confirmado pelo responsável da
"de relatórios e documentos
1999a: 37);

os a colecta de um conjunto
s percentagens de retenção
diminuir com o novo modelo de
al, não se deveu nem a melhores
os, nem à eficácia dos planos de
cretizados pelos professores"

e conclusões enunciado⁷ pode
processo de avaliação no âmbito
o de construção da escola como
ocrática. É impossível iludir-se o
rdo com os resultados do projecto
ara o "desvirtuamento radical dos
ram subjacentes" (Afonso, 1999a:
onso denuncia quando estabelece
ca 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 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 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

ir", poderá ser discutida r quais as condições a zação do sucesso na -se, posteriormente, as ta do Collège de France, no de nove princípios n conjunto de propostas ndo a desenvolver neste ósitos que orientam este n torno dos conceitos de eu, 1987: 110), da recusa zação dos saberes, da ento da pluralidade das da cultura como utensílio "de que cada um de nós opaganda e do fanatismo 1987: 104).

evitar os particularismos isegurar a todos o mínimo ctividade profissional bem nicação indispensável ao do Cidadão" (Collège de e France não circunscreve que este ocupe um lugar o chegaria exigir que um ir em torno do conceito de no um "núcleo de saberes e todo e qualquer cidadão 1987: 110). Só por si, este stinguíssemos de qualquer a movimento do "Back to de assumir, de facto, uma ução de um projecto de scolas se assumam como ndirmos, transfertilizando-o do, 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*

icação pública)" (Afonso. Secundário tende a ser escolar ameaçada e fiel burocratização do sistema

dos programas escolares em os três ciclos do Ensino às a definição do que se facto, tópicos credíveis na enquanto conceito nuclear ta educativa protagonizada no âmbito desta reflexão o cessos e as estratégias de : deliberação que afectam o urar o conceito de mínimo oblemática circunscrita aos ncia académica, na medida da nem da especificidade do epistemológicas perfilhadas acção pedagógica que se inomia necessária para que ramente responsável pelas : decisões. Em suma, urge o cultural comum como uma Escola Básica socialmente e compromissos históricos e espaços e tempos específicos ransmissão de um património mbém a elaboração de uma ofissionais responsabilizados a "passagem de uma relação classe" (Canário, 1999: 98). É idade do modo de produção social que lhe subjaz, que a meçar 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. Descubrem-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

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.

Notas

- 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

por isso, uma ideologia valorizante, por seu turno, práticas educativas à qual apelo à inclusão (Correia, 1999). O modelo educacional mitigado por políticas educativas que referências e a modos de substituir expressões de uma de um referente comum.

no mundo social onde os muito mais importantes, que nos governos eleitos; as universidades para os da comunidade local se porativos e da sociedade: as pelas capacidades de a que leva as pessoas a eligição da psicologia que nas suas necessidades,

artigo de Maria Filomena nário O Independente sob 1996". Mais recentemente, s sob o título: "A gestão e", publicado no "Correio e Recursos de informação s membros do Conselho que o CNE tem vindo a afirmação dos discursos

ulo Bento no domínio da ucação para a Cidadania m Educação realizado no o Minho: BENTO, Paulo es-a partir do processo de al e Social no âmbito da niversidade do Minho.

dizagem tem por objectivo e, uma actividade interior, o, investigação, reflexão e trária à visão behaviorista s diferentes escolas de 71), Schon (1983), Torbert s) e Kolb (1984)" (Nyhan,

- 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.
- 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).

Referências

- 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*, vol. 12, nº 3, pp. 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*, vol. 12, nº 3, pp. 9-33.
- BEANE, James (1990). *Affect in the curriculum: Toward Democracy, Dignity and Diversity*. New York: Teachers College Press.
- BENTO, Paulo (2000). *Curriculo 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, pp. 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), pp. 81-110.
- DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA (2000). *Proposta de Reorganização Curricular do Ensino Básico*. Lisboa: M.E. (documento policopiado).