

# A EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA: O ESPAÇO CURRICULARMENTE ADIADO

*José Pacheco*

*Professor associado do Instituto de Educação e Psicologia/  
Campus de Gualtar da Universidade do Minho – Portugal*

## **RESUMO**

Num período de mudança constante, a escola pública é questionada pelos sentidos social e educativo que a tornam objecto de discussão obrigatória no campo das opções políticas e económicas. Como espaço aberto de construção do percurso das pessoas, a escola pública é um mecanismo complexo que exige não só o questionamento do conhecimento, que a coloca na base dos conflitos, mas também a interrogação sobre os modos de tornar a cidadania num projecto educativo que não esteja continuamente a ser adiado. Aproveitando o testemunho brasileiro, recolhemos ideias sobre a cidadania na estrutura do processo curricular português e problematizamos as medidas mais recentes ao nível da administração central.

**Palavras-chave:** escola pública, currículo, cidadania.

## **AS FUNÇÕES DA EDUCAÇÃO PÚBLICA**

Vivemos numa “sociedade da informação, a que chamávamos há trinta anos a sociedade pós-industrial” (Tourraine, 1999, pp. 17-18),<sup>1</sup> em que os actores, os desafios, as relações sociais se transformaram profundamente. Nesta sociedade, a globalização e a mundialização significam não só a imposição de uma cultura dominante, marcada pelos interesses de mercado, mas também a construção de identidades culturais nacionais. Neste sentido, “há que admitir que a globalização não é um processo simples, é uma rede complexa de processos (...) não se limita a empurrar para cima, também puxa para baixo, criando novas pressões para a concessão de autonomias locais” (Giddens, 2000, p. 24).

É neste contexto tão multifacetado, interligando as transformações na auto-identidade e na globalização como “os dois pólos da dialéctica do local e do global em condições de modernidade tardia” (Giddens, 1997, p. 29), que a escola se encontra enredada em funções que a ligam ao passado, a prendem ao presente e a projectam no futuro. Por isso, “as escolas públicas não são meramente escolas para o público, mas são escolas de notoriedade: instituições onde aprendemos o que significa ser público e começamos a percorrer o caminho que nos conduz a uma identidade cívica nacional e comum. São as oficinas da nossa cidadania e os alicerces da nossa democracia” (Barber, 1997, p. 22).

Apesar dos diferentes significados e sentidos da escola pública, questionada ou não no contexto da escolaridade e da educação que necessariamente respondem a processos próprios, quando falamos da esfera pública entende-se “como o lugar do que é comum, do não-privado, onde os que ali se encontram estão em condições essenciais de igualdade ou ‘desproteção’”. Tampouco a escola pode ser vista como uma experiência da vida privada. Segundo Hannah Arendt, que faz distinção marcante entre as esferas pública e privada, a escola é a instituição que interpomos entre o domínio do lar e o mundo com o fito de fazer com que seja possível a transi-

---

<sup>1</sup>Para Rob Gilbert (1998, p. 22), “os elementos diversificados da mudança social contemporânea têm recebido uma variedade de rótulos (pós-industrialismo, pós-materialismo, pós-fordismo, capitalismo desorganizado e sociedade da informação, ainda que os seus elementos culturais tenham vindo a ser conhecidos como pós-modernismo, um termo que Gibbins (1989, p. 14) denomina ‘paradigma macroteórico’”.

ção, de alguma forma, da família para o mundo. Aqui, o comparecimento não é exigido pela família e sim pelo Estado, isto é, o mundo público, e assim, em relação à criança, a escola representa em certo sentido o mundo, embora não seja o mundo de fato”.<sup>2</sup>

E por escola pública entenderemos a pluralidade e diversidade de formações que têm, na sua génese e legitimação, funções com um largo sentido social e educativo, assim descrito por vários autores:

a) Fundamentação da democracia; estímulo e desenvolvimento da personalidade do sujeito; difusão e desenvolvimento do conhecimento e da cultura em geral; inserção dos sujeitos no mundo; custódia dos mais jovens (Gimeno, 1999, p. 21);

b) Funções cívica, económica, de enculturação e desenvolvimento intelectual (Sizer, 1997).

Como a escola pública não pode ser reduzida a uma simples ideia, mas a um recurso que torna possível a democratização, as suas funções inserem-se no domínio de imperativos morais, assim discriminados por Fullan (1993) a partir dos trabalhos de Ivor Goodson: facilitar a enculturação crítica; providenciar o acesso ao conhecimento; construir uma efectiva relação entre professor e aluno.

## **CURRÍCULO: O ESPAÇO DO CONHECIMENTO**

A escola tem sido questionada como local de manutenção da ordem social dominante e lugar de reprodução social, cultural e económica<sup>3</sup> através de espaços de instrução que visam a aprendizagem de um conhecimento oficial, que engloba atitudes, valores e conteúdos comuns, que tem uma ideologia dominante já que é a expressão tanto de um “projecto hegemónico”,<sup>4</sup> quanto de um conhecimento no qual a questão principal não é perguntar “Qual é o conhecimento mais valioso?”, mas “De quem é o conhecimento mais valioso?” (Apple, 1999a).<sup>5</sup>

Com efeito, a escola, principalmente a partir das análises dos autores que se situam nos estudos educacionais críticos, passa a ser perspectivada como um mecanismo principal para o desenvolvimento de uma ordem social igualitária e democrática, conferindo novos significados ao conhecimento escolar que o perspectivam como uma construção social, cultural, histórica, económica, social e política. Neste caso, “o currículo existente, isto é, o conhecimento organizado para ser transmitido nas instituições educacionais, passa a ser visto não apenas como implicado na produção de relações assimétricas de poder no interior da escola e da sociedade, mas também como histórica e socialmente contingente. O currículo é uma área contestada, é uma arena política” (Moreira e Tadeu da Silva, 1997, p. 21).

Sendo o currículo, ao mesmo tempo, “produtor e produto da cultura”<sup>6</sup> e sendo a cultura um espaço de reconstrução de um sistema de significados, que são partilhados num espaço de

---

<sup>2</sup>Cavaliéri, Ana Maria (1999, p. 126). A autora cita Hannah Arendt.

<sup>3</sup>Partindo das ideias de Bourdieu e Passeron, Bowles e Gintis, Tomaz Tadeu da Silva (2000, p. 33) afirma que “a escola não actua pela inculcação da cultura dominante às crianças e jovens das classes dominantes, mas, ao contrário, por um mecanismo que acaba por funcionar como um mecanismo de exclusão. O currículo da escola está baseado na cultura dominante: expressa-se na linguagem dominante, é transmitido por meio do código cultural dominante”.

<sup>4</sup>Para Robert Connell (1997, p. 64), tal projecto “encarna os interesses das pessoas mais favorecidas”.

<sup>5</sup>Apple, Michael (1999a).

<sup>6</sup>É uma ideia que foi sustentada por Madeleine Grumet, em 1989.

possibilidades marcadas pelo tempo e espaço, qualquer proposta pedagógica necessita de ser questionada por meio dos compromissos e lutas que estão na base da sua construção. Nada mais certo, portanto, do que afirmar que “a educação é um terreno de lutas culturais, organizacionais e políticas” (Apple, 1999b, p. 178) que origina no seu processo de formulação, realização e avaliação de propostas curriculares, quer diferentes lógicas e formas de legitimação, quer inúmeros processos de ritualização, que são intrínsecos à complexidade da cultura escolar. Deste modo, os rituais escolares podem ser entendidos como transportadores de códigos culturais (informação cognitiva e gestual) que modelam a percepção e os modos de compreensão dos alunos e que se inserem tanto na “estrutura da superfície” quanto na “gramática profunda” da cultura escolar (McLaren, 1995, p. 21).

Assim, o currículo, enquanto proposta de uma dada identidade cultural, é marcado pelas relações de poder decorrentes das opções ideológicas e das posições hegemônicas sustentadas pelos diversos grupos de interesses.

Onde tais interesses são mais visíveis é no nível da selecção do conhecimento escolar, que constitui a base nutritiva do currículo, pois as “disciplinas científicas não representam apenas campos do saber definidos por pressupostos metodológicos. São espaços de poder instituídos, nos quais diferentes atores sociais buscam construir sua hegemonia (...) a territorialização do conhecimento é, portanto, uma forma de poder, na qual diferentes especialistas delimitam rituais de iniciação para que o ‘estrangeiro’ possa participar de suas áreas. Esses rituais envolvem o domínio não apenas do conhecimento, mas de uma linguagem que diferencia o especialista dos não-iniciados. Essa linguagem se torna cada vez mais específica, de modo a continuar atuando como instrumento de diferenciação. Tanto as associações de classe quanto a própria universidade têm uma atuação decisiva nessa política” (Macedo, 1999, p. 47).

Deste modo, o conhecimento escolar divide-se cada vez mais num dualismo que privilegia, por um lado, a estrutura das disciplinas como a trave-mestra da aprendizagem dos alunos e, por outro, secundariza os saberes ligados aos sentidos político, social e moral da acção humana. Assistimos, por isso, a “um novo consenso relativamente à necessidade de a escola (e não apenas a escola básica) voltar a ensinar saberes fundamentais sem afastar das suas funções a formação cívica e moral e a construção da cidadania quer esta seja circunscrita ao Estado-nação, quer aos novos espaços supranacionais” (Afonso, 1999, p. 60).

Na crítica ao conhecimento das disciplinas são invocadas, para além de muitas outras, as seguintes razões: fragmentação da aprendizagem, pendor excessivo das competências cognitivas, exclusão do afecto,<sup>7</sup> desarticulação com a problemática do quotidiano dos alunos, incoerência curricular,<sup>8</sup> desvalorização do comportamento cívico e moral do aluno enquanto cidadão.

Ao currículo organizado de forma disciplinar, que reforça o código de organização burocrático, Young (1998) contrapõe o currículo não académico, que é a expressão de um código de organização relacional que tem como referentes das orientações curriculares as questões de desenvolvimento pessoal e social. No fundo, significaria a concordância com estas interroga-

---

<sup>7</sup>*Em meados do século XX, Joseph Schwab (1954) escreve que a educação não pode separar o intelectual da acção e sentimento e que o Eros, a energia do querer, é uma fonte de energia que persegue a verdade e as emoções do prazer, da amizade, da celebridade e do poder.*

<sup>8</sup>*Para James Beane (2000, p. 44), “existem muitas provas a indicarem a incoerência do currículo. A título de exemplo, a maioria das escolas oferece uma compilação de disciplinas, ou cursos de estudo, que são entidades distintas e separadas. Os seus limites encontram-se claramente definidos pelos horários, pelos compromissos dos docentes perante as disciplinas e pelas estruturas organizacionais, tais como os departamentos, os grupos disciplinares, os supervisores e os delegados de disciplina”.*

ções: “se os temas transversais expressam as temáticas relevantes para a formação do aluno, por que não são eles os princípios estruturadores do currículo? Por que não fazer deles o núcleo central da estruturação curricular e inserir ‘transversalmente’ as diferentes áreas do conhecimento?” (Macedo, op. cit., p. 56).

Assim, os temas transversais, ou as componentes curriculares transicionais (Bento, 2000, p. 39), são as soluções de reforma administrativa que, para além de pretendem introduzir o método de projecto e a globalização ou integração do conhecimento, funcionam como medidas de legitimação compensatória (Idem), ou como formas de desculpabilização curricular<sup>9</sup> já que não questionam o espaço hegemónico do currículo de índole disciplinar.

### **CIDADANIA: O ESPAÇO DO DISCURSO<sup>10</sup>**

Apesar das diferentes conotações que lhe advêm das propostas de natureza política, cidadania é um termo que é utilizado na concepção de uma prática histórica socialmente reconstruída por cada geração e cujo significado só tem sentido se corresponder às experiências e práticas sociais vividas pelos sujeitos que constituem as diversas fases da vida pública.<sup>11</sup> Conseqüentemente, “os elementos civis, políticos e sociais da cidadania têm criado tensões lógicas e conflitos sociais na aplicação do conceito” o que pressupõe, explicitamente, a aceitação de uma relação contratual entre o indivíduo e a nação: “os cidadãos precisam compreender que seus papéis implicam status, lealdade, deveres e direitos não primariamente em relação a outro ser humano, mas em relação a um conceito abstracto, o Estado” (Gilbert, 1999, p. 30).<sup>12</sup> Porém, tal relação é fortemente alterada quando não se aceita que a identidade é unicamente determinada pelo Estado-nação e que a cidadania é um espaço de construção partilhada que envolve a consideração dos compromissos que o indivíduo assume em função da sua participação na sociedade.

Com efeito, “os indivíduos não podem mais centrar suas ações em uma moralidade estável, por lhes faltar um discurso moral autônomo, comparável à tradição religiosa ou cultural. A identidade individual encontra-se descentrada, difusa e fragmentada. Como as sociedades são igualmente fragmentadas, a base para a relação contratual indivíduo/sociedade (da qual se diz que a cidadania depende) não mais existe” (Idem, p. 34).

Nos discursos sobre a cidadania podemos identificar duas vertentes principais: a teoria crítica da educação cívica e a linguagem política do carácter.

Numa teoria crítica da educação cívica, o conceito de democracia é “um lugar de luta e prática social que adquire forma própria mediante os conceitos ideológicos de poder, política e

---

<sup>9</sup>A Área-escola, que funcionou na reorganização dos planos curriculares, de 1989 a 2000, correspondendo à componente curricular não disciplinar que integra a formação pessoal e social, foi considerada pelo Conselho Nacional de Educação como uma área de desculpabilização curricular na medida em que as alterações na componente curricular disciplinar se reduziram a alterações pontuais. Cf. Pacheco, José (1994). O mesmo se passa para o caso brasileiro quando lemos estas palavras de Elizabeth Fernandes de Macedo (1999, p. 55): “Os temas transversais propostos pelo MEC apresentam-se como mais uma tentativa de articulação entre as diferentes disciplinas que compõem o currículo, tendo por justificativa a incapacidade dessas mesmas disciplinas de dar conta da realidade social. A forma de articulação não está bem definida, o que nos leva a imaginar que dificilmente se efetivará no currículo vivido das diferentes escolas do país”.

<sup>10</sup>Este subtítulo não contraria a argumentação de Jean Baudouin (2000, p. 237), que sustenta a opinião como o “pedestal último da cidadania”.

<sup>11</sup>Esta é a noção de cidadania proposta por Henry Giroux (1993).

<sup>12</sup>Estas ideias são trabalhadas pelo autor a partir do pensamento de Turner, Barbalet e Heater.

comunidade” (Giroux, 1993, p. 53), constituindo a cidadania um espaço de diferença que contribui para o fortalecimento das vidas horizontais dos cidadãos. Estamos, por isso, perante uma noção de cidadania crítica em que “a educação para e pela cidadania democrática não é algo que possa ser restringido à escola, aos actores escolares, ou somente aos alunos, curricularizável e avaliável ao estilo escolar mais convencional” (Lima, 1999, p. 50).<sup>13</sup>

No entanto, reconhece-se que a escola ocupa um lugar central na elaboração de uma postura ética que entende a democracia como uma luta para defender os direitos civis e melhorar a qualidade da vida humana.<sup>14</sup>

Como “a democracia é um sistema de tudo ou nada”, pode pensar-se que a “democratização da democracia depende também do fomento de uma profunda cultura cívica. Os mercados não podem produzir esta cultura. Nem uma pluralidade de grupos de interesses especiais. Temos de deixar de pensar que a sociedade é composta apenas por dois sectores: o Estado e o mercado, ou o sector público e o sector privado. Entre os dois encontra-se a área da sociedade civil, que inclui a família e outras instituições de natureza não económica. A construção da democracia das emoções é um dos aspectos da cultura cívica progressiva” (Giddens, 2000, p. 77).

Contrariamente aos argumentos de uma teoria crítica que contempla, além das desigualdades, as múltiplas vozes, as exclusões, as contingências,<sup>15</sup> há uma noção de cidadania que se prende com projectos de moralidade, estável e perdurável no tempo, que são perfilhados pela linguagem política do carácter que, conjuntamente com a escolha e os valores tradicionais, constitui a agenda da Nova-direita, ou de uma política de restauração conservadora,<sup>16</sup> na qual se inscreve a necessidade de desenvolver uma linguagem de endoutrinação, baseada quer na moralidade à volta da escola, da família e da comunidade, quer numa leitura conservadora da história. As normas e regras são vínculos que prendem o indivíduo a uma visão política da sociedade para a qual devem contribuir pela aceitação dos valores e comportamentos que são oficialmente declarados. Corolariamente, defende-se que “uma sociedade dedicada à constante interrogação de normas e regras em nome de uma cada vez maior liberdade de escolha individual acabará por tornar-se cada vez mais desorganizada, atomizada, isolada e incapaz de concretizar quaisquer objectivos ou tarefas globais” (Fukuyama, 2000, p. 34).

Perante os discursos enunciados, a que poderíamos associar tanto uma matriz cognitivista, ligada ao desenvolvimento moral, quanto uma abordagem de clarificação de valores, que espaço existe no currículo para a cidadania? De que modo é organizada?

Em Portugal, dentro das “ambigüidades sobre o papel que esta área pode representar no currículo (...) parece generalizado o estatuto inferior que lhe é atribuído no currículo, bem como um evidente desequilíbrio entre retórica política e realidades nas escolas” (Bento, op. cit., p. 93). De igual modo, no Brasil, “o núcleo central da argumentação do MEC fundamenta-se na incapacidade da educação escolar de lidar com a formação do cidadão ativo. Essa incapacidade é entendida como algo inerente à estruturação disciplinar do currículo, para a qual o antídoto é a constituição de espaços não disciplinares chamados temas transversais” (Macedo, op. cit., p. 47).

---

<sup>13</sup>O autor segue o pensamento de Paulo Freire.

<sup>14</sup> Este é um dos pontos da elaboração de uma teoria crítica da escola em torno de uma postura ética proposta por Henry Giroux (1993).

<sup>15</sup> Para a clarificação da teoria crítica, vide António Flávio Moreira (1998).

<sup>16</sup> Assim lhe chama Michael Apple (1999a, p. 52): “É exactamente nesta altura que estas questões devem ser levadas mais a sério. É uma época – que denomino restauração conservadora – de gravíssimos conflitos em torno das políticas do conhecimento oficial”.

Tornando-se num espaço de registo cívico e afectivo – o primeiro com uma função socializante, o segundo com uma preocupação de contacto com problemáticas contemporâneas e do quotidiano (Bento, op. cit., pp. 97-98) –, a cidadania tem vindo a tornar-se numa área adiada que revela a existência de uma preocupação que sempre se tem relacionado com a dimensão moral da educação. E como a escola se confronta cada vez mais com problemas que não são exclusivamente pedagógicos, como se lhe pertencesse a responsabilidade pela resolução dos problemas que existem no seio da sociedade, a cidadania assume o acto da desculpabilização, sabendo-se que as reformas curriculares em nada contribuem para a mudança significativa não só dos modos de organizar o conhecimento, mas também da reconstrução do percurso escolar do aluno em termos de uma aprendizagem crítica.

Com efeito, o modo mais simples é a declaração oficial de que existe uma formação transdisciplinar, com temas transversais, que os professores abordarão nas suas disciplinas. No caso português, a organização curricular contemplou outras formas que passaremos a analisar.

## **OS ESPAÇOS DE CIDADANIA NA ESCOLA PORTUGUESA**

As reformas e/ou inovações curriculares sucedem-se a um ritmo vertiginoso, pois a mudança escolar está essencialmente naquilo que se aprende e no modo como se avalia, sendo as alterações organizacionais aspectos de uma mudança que poucos reflexos têm originado no processo de ensino/aprendizagem. As mudanças que se verificam em Portugal, e nos restantes países com opções por reformas educativas, devem ser compreendidas à luz das políticas de descentralização e de devolução de responsabilidades, competências e autonomia. Por isso, cabe perguntar: “a descentralização e a autonomia curricular, englobando tanto os pressupostos do projecto de formação, como os componentes da sua operacionalização, são velhas formas de reforçar o controlo curricular?” (Morgado, 2000, p. 172).

No conjunto das actuais políticas educativas em Portugal, para os ensinos básico e secundário, “curricularmente falando, o Ministério da Educação descentraliza no plano teórico, mas recentraliza no plano da prática, por meio de uma política simultaneamente centralista e descentralista” (Pacheco, 2000, p. 130). O período actual caracteriza-se, assim, “pelo encontro entre, por um lado, os textos oficiais progressivamente promulgados, que criam as condições da mudança ao mesmo tempo em que tentam orientá-la e, por outro, os actores individuais e colectivos que, estando interessados na mudança (mas sem que se trate obrigatoriamente daquela que é proposta) se apoderam de espaços de liberdade, assim abertos (...) enquanto que outros actores ainda, igualmente individuais e colectivos, denunciam alto e bom som a situação assim criada” (Careil, 1998, p. 12).

Um dos espaços abertos diz respeito à cidadania que, no documento orientador das políticas para o ensino básico, é apontado como um dos três objectivos: “os objectivos do ensino básico – educar, integrar, formar para a cidadania – são simultaneamente simples de definir e muito difíceis de concretizar (...). Com efeito, a formação para a cidadania vive-se, experimenta-se, aprende-se em cada instante da vida escolar, sendo a educação cívica um dos eixos que dá sentido à integração e à utilização social dos saberes e do conhecimento” (Ministério da Educação, 1998, p. 3).

A dificuldade da afirmação e consolidação da cidadania tem sido endémica no processo curricular português, na medida em que foi introduzida – com a Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1986, e a reorganização dos planos curriculares, em 1989 – na escola uma área de for-

mação pessoal e social, abrangendo as seguintes componentes: educação ecológica, educação do consumidor, educação familiar, educação sexual, prevenção de acidentes, educação para a saúde, educação para a participação nas instituições, serviços cívicos e outros do mesmo âmbito, cujos resultados se esfumaram nas estratégias previstas. Se a estratégia transdisciplinar, recorrendo aos temas transversais,<sup>17</sup> ficou no plano das intenções, se a estratégia disciplinar, ao nível de uma nova disciplina denominada desenvolvimento pessoal e social, se reduziu a algumas experiências, porque o seu funcionamento em alternativa à educação moral e religiosa católica ou de outras confissões não potencializou a leccionação da disciplina para a qual não foram formados os professores, o mesmo não se pode dizer da estratégia interdisciplinar da Área-escola.

Embora a Área-escola fosse caracterizada nos normativos como uma área curricular não disciplinar, de natureza interdisciplinar, o seu funcionamento não correspondeu totalmente aos objectivos que a instituíram como espaço de educação cívica, ou seja, de formação pessoal e social do aluno.<sup>18</sup>

Pode considerar-se a Área-escola herdeira de espaços que foram ideologizados, ou mesmo de endoutramento, quer pelo Estado Novo, aquando da criação dos trabalhos circulares, quer pelo período pós-25 de abril, por intermédio da proposta efémera, avançada em 1975, de funcionamento da educação cívica e politécnica.<sup>19</sup> Neste sentido, a Área-escola rapidamente perdeu a autonomia em termos de área curricular própria, já que deveria funcionar numa manhã ou numa tarde por semana, convertendo-se num objecto de tratamento de cada disciplina, embora de forma coordenada com o projecto de turma. A sua disciplinarização contribuiu de forma decisiva para a secundarização de toda uma formação que, no plano dos normativos, tinha objectivos bem diferenciados da área disciplinar.

Nas recentes propostas do Ministério da Educação para entrar em funcionamento no ano lectivo de 2001/2002, prevê-se o reforço da educação para a cidadania<sup>20</sup> por meio da manutenção das estratégias anteriormente enunciadas:

a) Uma estratégia transdisciplinar – “esta componente curricular não é da responsabilidade de um professor ou de uma disciplina, atravessando todos os saberes e passando por todas as situações vividas na escola. Por isso, concretiza-se por meio de um plano que abrange o trabalho a realizar nas diversas disciplinas e áreas do currículo” (Idem, p. 13).

b) Uma estratégia interdisciplinar – substituindo-se a Área-escola pela Área de projecto: “a Área de projecto é também uma componente obrigatória do currículo em todos os ciclos. Tem o objectivo de envolver os alunos na concepção, realização e avaliação de projectos, permitindo-lhes articular saberes de diversas áreas disciplinares em torno de temas de pesquisa ou de intervenção. Nos 2º e 3º ciclos, os tempos semanais destinados ao trabalho dos alunos serão atribuídos a dois professores da turma” (Idem).

---

<sup>17</sup>As formações transdisciplinares previstas focalizam estes três aspectos fundamentais: formação pessoal e social; valorização da dimensão humana do trabalho; língua materna.

<sup>18</sup>Os outros objectivos da área-escola eram: concretização de saberes por meio de actividades e projectos multidisciplinares; articulação entre a escola e o meio.

<sup>19</sup>Para uma abordagem mais completa destes percursos curriculares, vide José A. Pacheco (1996).

<sup>20</sup>No documento de trabalho do Ministério da Educação (2000, p. 12), a educação para a cidadania “é uma componente obrigatória do currículo, constituindo um espaço de diálogo e reflexão sobre experiências vividas e preocupações sentidas pelos alunos, assim como sobre temas e problemas relevantes da comunidade e da sociedade. O seu objectivo central é o de contribuir para a construção da identidade e do desenvolvimento da consciência cívica dos alunos. Aspectos como a educação para a saúde, a educação sexual, a educação rodoviária ou a educação ambiental, entre outros, deverão ser considerados”.

c) Uma estratégia disciplinar – “(...) a actividade a desenvolver contará com o apoio de um tempo semanal para sessões de informação e de debate que, entre outros, pode assumir o formato de assembleia de turma. Nos 2º e 3º ciclos, o tempo no horário dos alunos destinado a este fim será atribuído ao director de turma” (Idem).

É precisamente sobre este último aspecto que colocamos algumas interrogações. Se a cidadania é um espaço de abertura, construída na base de uma lógica de confiança, como pode ser da responsabilidade de alguém que representa não só a autoridade que estabelece a relação do aluno com a família, bem como a lógica administrativa presente no processo de ensino/aprendizagem?

Ainda que respondêssemos afirmativamente a esta pergunta – “não encerrará a figura do director de turma, pela posição estratégica que ocupa relativamente aos actores nucleares no processo educativo (alunos, pais/encarregados de educação e professores), um potencial de intervenção inigualável, que, face a constrangimentos de vária ordem, não está a ser devidamente explorado e valorizado nas escolas dos 2º e 3º ciclos do ensino básico?” (Castro, 1995, pp. 22-23) – reconhecemos que a cidadania não pode ter como protagonista principal um actor da organização escolar, cuja acção junto dos alunos é mais justificada pela autoridade normativa e coercitiva que exerce do que pelo poder decorrente da sua personalidade e lógica de confiança que pode não ser aceite e desejada pelos alunos.

Enquanto órgão de gestão pedagógica no nível intermédio da organização, o director de turma representa uma dupla estrutura: uma, centrada nos alunos, desempenhando papéis relacionados com a orientação educativa; outra, ligada à coordenação curricular dos professores, sobretudo no que diz respeito aos rituais da avaliação.

O perfil desejável do director de turma, que deveria ser escolhido a partir de certos atributos que são exigidos nos normativos (profissionalizado, competência científica e pedagógica, capacidade de relacionamento e de liderança), centrar-se-ia, por isso, em rituais de revitalização e intensificação e não em rituais de resistência.<sup>21</sup> O papel que desempenha junto dos alunos assume a forma de uma ritualização conflitual, pois “a representação do director de turma tida como dominante é a do professor da turma que tenta dar cumprimento aos aspectos formais da sua actividade, embora acompanhando minimamente o processo escolar dos alunos e mantendo os pais/encarregados de educação informados sobre o mesmo” (Castro, op. cit., p. 216). De uma forma mais explícita, a imagem dominante é esta: “controlar a assiduidade dos alunos, por meio do registo semanal das faltas e sua comunicação ao encarregado de educação quando estas atingem determinados limites normativamente fixados, é a actividade que globalmente mais tempo absorve o director de turma no exercício quotidiano da sua função e é também esta a imagem que mais frequentemente se associa ao cargo de director de turma” (Sá, 1997, p. 194).

Trata-se de uma imagem administrativa que estará na base da secundarização do papel que possa vir a assumir como protagonista da educação para a cidadania que se pretende liberta de rituais que originam nos alunos o desinteresse e a desconfiança. Aliás, os dados da investigação são contraditórios quando se procura estabelecer uma lógica de confiança, a do amigo/confidente, entre o director de turma e os alunos.<sup>22</sup>

---

<sup>21</sup>Seguimos a classificação proposta por Peter McLaren (1995).

<sup>22</sup>A este respeito, poderemos confrontar os dados de Virgínio Sá (1997) com os de Engrácia Castro (1997). Como reconhece Virgínio Sá (1997, p. 255), o director de turma representa, na perspectiva dos professores, mais os interesses dos professores do que os interesses dos alunos: “identificando a direcção de turma como uma estrutura ‘centrada nos alunos’, os professores transmitem para o exterior uma imagem da organização que corresponde

Concluindo, a educação para a cidadania é um espaço que não pode ser secundarizado nas propostas pedagógicas, embora neste aspecto a realidade escolar ande muito afastada da retórica da administração, já que é um caminho no sentido da construção quotidiana de escolas democráticas. E “um currículo democrático inclui experiências de aprendizagem organizadas em torno de problemas e questões, tais como ‘conflito’, ‘futuro da nossa comunidade’, ‘justiça’ e ‘políticas ambientais’, entre outras” (Beane e Appel, 2000, p. 42).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AFONSO, Almerindo. *Educação básica, democracia e cidadania*. Dilemas e perspectivas. Porto: Edições Afrontamento, 1999.
- APPLE, Michael. *Políticas culturais e educação*. Porto: Porto, 1999a.
- \_\_\_\_\_. *Power, meaning, and identity. Essays in critical educational studies*. Nova Iorque: Peter Lang, 1999b.
- BARBER, Benjamin. Public schooling. Education for democracy. In: GOODLAD, J., MACMANNON, T. (orgs.). *The public purpose of education and schooling*. São Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1997, pp. 21-54.
- BAUDOUIN, Jean. *Introdução à sociologia política*. Lisboa: Editorial Estampa, 2000.
- BEANE, James. O que é um currículo coerente? In: PACHECO, J. A. (org.). *Políticas de integração curricular*. Porto: Porto, 2000, pp. 39-58.
- \_\_\_\_\_. James, APPLE, Michael. Em defesa das escolas democráticas. In: APPLE, Michael, BEANE, J. (orgs.). *Escolas democráticas*. Porto: Porto Editora, 2000, pp. 19-55.
- BENTO, Paulo. *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. Tese de mestrado. Braga: Universidade do Minho, 2000 (policopiada).
- CAREIL, Yves. *De l'école publique à l'école libérale. Sociologie d'un changement*. Paris: P.U.F, 1998.
- CASTRO, Engrácia. *O director de turma nas escolas portuguesas*. O desafio de uma multiplicidade de papéis. Porto: Porto, 1995.
- CAVALIÉRI, Ana Maria. Uma escola para a modernidade em crise: considerações sobre a ampliação das funções da escola fundamental. In: MOREIRA, A. F. (org.). *Currículo: políticas e práticas*. São Paulo: Papirus Editora, 1999, pp. 115-164.
- CONNELL, Robert. *Escuelas y justicia social*. Madri: Morata, 1997.
- FUKUYAMA, Francis. *A grande ruptura*. A natureza humana e a reconstituição da ordem social. Lisboa: Quetzal Editores, 2000.
- FULLAN, Michael. *Change forces. Probing the depths of educational reform*. Londres: Falmer Press, 1993.
- GIDDENS, Anthony. *Modernidade e identidade pessoal*. 2. ed. Oeiras: Celta. 1997.
- \_\_\_\_\_. *O mundo na era da globalização*. Lisboa: Editorial Presença, 2000.
- GILBERT, Rob. Cidadania, educação e pós-modernidade. In: TADEU DA SILVA, Tomaz, MOREIRA, A. F. (orgs.). *Territórios contestados*. O currículo e os novos mapas políticos e culturais. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998, pp. 21-48.
- GIMENO, José. *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madri: Morata, 1999.
- GIROUX, Henry. *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. Madri: Siglo XXI Editores, 1993.
- GRUMET, Madeleine. The literary reference for curriculum criticism. In: PINAR, W. (org.). *Contemporary curriculum discourses. Twenty years of JCT*. Nova Iorque: Peter Lang, 1999, pp. 233-245.
- LIMA, Licínio. *Organização escolar e democracia radical*. Paulo Freire e a governação democrática da escola pública. São Paulo: Cortez Editora/Instituto Paulo Freire, 1999.
- MACEDO, Elisabeth Fernandes de. Parâmetros curriculares nacionais: a falácia de seus temas transversais. In: MOREIRA, A. F. (org.). *Currículo: políticas e práticas*. São Paulo: Papirus Editora, 1999, pp. 43-58.

---

*àquilo que socialmente se entende como ‘uma escola que funciona bem’, ao mesmo tempo que, de facto, o director de turma vai desenvolvendo procedimentos que são, objectivamente, mais consentâneos com os interesses dos professores do que com os dos alunos”.*

- MCLAREN, Peter. *La escuela como um performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*. Madri: Siglo XXI Editores, 1995.
- MOREIRA, António Flávio, TADEU DA SILVA, Tomaz. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: TADEU DA SILVA, Tomaz, MOREIRA, A. F. (orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1997, pp. 7-37.
- MORGADO, José Carlos. Indicadores de uma política curricular integrada. In: PACHECO, J. A. (org.). *Políticas de integração curricular*. Porto: Porto, 2000, pp. 167-185.
- PACHECO, José A. Área-escola: projecto educativo, curricular e didáctico. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 7, nºs 1-2, pp. 49-80, 1994.
- \_\_\_\_\_. *Currículo: teoria e prática*. Porto: Porto, 1996.
- \_\_\_\_\_. Flexibilização curricular: algumas interrogações. In: PACHECO, J. A. (org.). *Políticas de integração curricular*. Porto: Porto, 2000, pp. 127-145.
- PORTUGAL. Ministério da Educação. *Educação, integração, cidadania. Documento orientador das políticas para o ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica. Disponível na Internet: <<http://www.min-edu.pt/seei/doc-orient-eb.>>, 1998.
- \_\_\_\_\_. *Proposta de reorganização curricular do ensino básico. Documento de trabalho*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica, 2000.
- SÁ, Virgínio. *Racionalidades e práticas na gestão pedagógica*. O caso do director de turma. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1997.
- SCHWAB, Joseph. Eros and Education: a discussion of one aspect of discussion. *Journal of General Education*, n. 8, pp. 54-71, 1954.
- SIZER, Theodore. The meanings of "public education". In: GOODLAD, J., MACMANNON T. (orgs.). *The public purpose of education and schooling*. São Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1997, pp. 33-40.
- TADEU DA SILVA, Tomaz. *Teorias do currículo. Uma introdução crítica*. Porto: Porto, 2000.
- TOURAINÉ, Alain. *Como sair do liberalismo?* Lisboa: Terramar, 1999.

### **RESUMEN**

*En un período de cambio constante, la escuela pública es interrogada por los sentidos social e educativo que hacen de ella un objeto de discusión obligada en el campo de las opciones políticas y económicas. Como espacio abierto de construcción de la vivencia de las personas, la escuela pública es un complejo mecanismo que la hace una plataforma de conflictos, sino también la interrogación sobre los modos de hacer de la ciudadanía un proyecto educativo que no esté aplazándola continuamente. Beneficiando del ejemplo brasileiro, hemos recogido algunas ideas acerca de la ciudadanía en la estructura del proceso curricular portugués y hemos problematizado las más recientes medidas a nivel de la administración central.*

**Palabras-clave:** *Escuela pública, currículo, ciudadanía*

### **ABSTRACT**

*In a permanently changing time, the social and educational meaning assumed by the public school is questioned, thus making it a compulsory object of debate within political and economical options. As an open space for personal construction, the public school is a complex mechanism that requires inquiry not only into the knowledge that makes it the basis for conflicts, but also into ways to prevent the postponement of citizenship as an educational project. Taking account of the experience in Brazil, we present ideas about citizenship in the Portuguese curricular structure and analyses the most recent measures taken at the central administration level.*

**Keywords:** *Public school, curriculum, citizenship.*