

Revista Portuguesa de Educação  
Universidade do Minho  
rpe@iep.uminho.pt  
ISSN (Versión impresa): 0871-9187  
PORTUGAL

2001  
Paulo Torres Bento  
DO LUGAR DA EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA NO CURRÍCULO  
*Revista Portuguesa de Educação*, año/vol. 14, número 001  
Universidade do Minho  
Braga, Portugal  
pp. 131-153

## **Do lugar da educação para a cidadania no currículo\***

Paulo Torres Bento

Escola Básica 2,3/Secundária de Caminha, Portugal

### **Resumo**

Neste artigo aborda-se a educação para a cidadania, primeiro numa perspectiva diacrónica percorrendo as múltiplas formas e denominações que assumiu em diversos sistemas educativos desde os inícios do século XX até às reformas educativas dos anos 80-90. Seguidamente, reconceptualiza-se o seu lugar no currículo, reconhecendo os diferentes papéis que pode aí representar e os registos identitários com que chegou aos nossos dias, concluindo-se com uma reflexão sobre a centralidade da educação para a cidadania no seio de um novo currículo.

### **Introdução**

Diz Giroux (1993: 21-23) que um vocábulo como cidadania "não possui nenhuma importância transcendental fora das experiências e práticas sociais vividas pelos indivíduos que constituem as diversas formas da vida pública", pelo que a sua abordagem conceptual só tem sentido enquanto prática social, processo ideológico e construção histórica. No âmbito da educação e do currículo, talvez até por maioria de razão, mais se justifica que qualquer aproximação a esta problemática tenha que ter em conta este pressuposto, até porque à escola "sempre foram cometidas funções de educação para a cidadania. Através da instrução e do acesso à cultura letrada, através da disciplina e da hierarquização de funções, através do ensino explícito ou implícito de valores, e de muitos outros modos, a escola forma para a inserção numa sociedade" (Roldão, 1999: 9). Contudo, mesmo não nos sendo possível abstrair desta concepção abrangente de educação para a cidadania e da sua

indissolubilidade com as funções, pelo menos implícitas, da escola, é ainda assim possível ensaiarmos uma abordagem à *educação para a cidadania* num sentido mais estrito, enquanto *preocupação e/ou área curricular explícita* que ao longo da história da pedagogia foi assumindo as mais variadas formas e denominações, de acordo, precisamente, com os contextos históricos, as tradições curriculares dos vários sistemas educativos e os fundamentos filosóficos, psicológicos e sociológicos que rodearam a sua conceptualização e operacionalização.

### **1. Ao longo do século XX: de Dewey aos anos 80-90**

A educação para a cidadania surge-nos genericamente relacionada com o desenvolvimento da escola pública na segunda metade do século XIX e primeiras décadas do século XX e com a ideia de que a educação era um importante factor de progresso e melhoria social e, de forma particular, com "a preocupação com a função da escola na promoção de uma sociedade democrática" (Roldão, 1999: 10-11) e "o sentido de que a vida pública requeria uma permanente preocupação em reconstituir as escolas na base de valores democráticos" (Giroux, 1993: 24). Daí resultaria uma dupla concepção — a escola deve promover as condições democráticas da sociedade e, por outro, a própria democracia deve ser praticada dentro da escola (Beane, 1990: 33) — que muito deve à obra pedagógica de John Dewey (1859-1952).

Nas palavras do próprio Dewey (1990), essa necessidade de uma escola democrática numa sociedade democrática, repousava primeiro numa explicação superficial — "um governo que repousa no sufrágio popular não pode ter sucesso a não ser que aqueles que o elegem e obedecem sejam educados" — e depois numa explicação mais profunda: "A democracia é mais do que uma forma de governo; ela é, antes de mais, um modo de vida em comum". Para Dewey, ser cidadão implica, por conseguinte, a participação política e cívica mas, mais do que isso, é um modo de vida nas suas múltiplas dimensões (sociais, morais, culturais) e daí que não surpreenda que numa escola que, isomorficamente, "tem de representar a vida" (Dewey, 1997: 19), a cidadania seja assumida como o tema organizador de todo o currículo e uma tarefa que deve animar a escola como projecto transeducativo, passando pela sua atmosfera organizacional, pelo currículo e pelos métodos de ensino (ver Gambôa, 1993). Em estreita relação com esta sua concepção de

educação integral para a cidadania, Dewey preconiza (1) uma *formação vocacional* que não se limite a ser uma preparação específica para uma determinada profissão mas, bem pelo contrário, se confunda com a própria cidadania ao visar "desenvolver as capacidades do indivíduo que lhe permitam escolher e conduzir a carreira que desejar" (Dewey, 1990: 170) num mundo em permanente mudança; (2) uma *educação moral* que não se reduza a umas "lições de moral" isoladas sobre virtudes e deveres, que só têm sentido num contexto de "controle autoritário da massa por uma elite" (Dewey, 1990: 438), mas que assente na ideia de que "tudo o que é aprendido e utilizado numa determinada ocupação que tenha um objectivo e implique a cooperação com os outros é um conhecimento moral, quer o consideremos conscientemente ou não" (Dewey, 1990: 440), daí decorrendo que *tudo* na escola deva necessariamente contribuir para o desenvolvimento moral e social dos jovens.

O ideário de John Dewey e outros educadores *progressivistas* seus contemporâneos seria determinante na tentativa de construção de uma alternativa progressista nos E.U.A. ao longo dos anos 20 e 30 (ver Cremin, 1964; Kliebard, 1995) face a um quadro curricular então predominante que, como explica Beane (1990: 24-31), combinava a "eficiência social", defendida por especialistas como Charters ou Bobbitt, com uma "educação do carácter" endoutrinante que quase só eufemisticamente tinha assumido no princípio do século o lugar da educação moral religiosa nas escolas públicas norte-americanas<sup>1</sup>.

Contudo, a influência das ideias de Dewey esteve longe de se limitar aos E.U.A., e muito especialmente o seu ideal de escola democrática e de educação para a cidadania contribuiu decisivamente para as concepções sobre educação moral e cívica dos pedagogos renovadores europeus do movimento da *Educação Nova*, chegando também a Portugal onde foi difundido por intelectuais e pedagogos como Adolfo Lima (1874-1943), António Faria de Vasconcelos (1880-1939), Álvaro Viana de Lemos (1881-1972) e sobretudo António Sérgio (1883-1969). Este último, no seu livro *Educação Cívica*, cuja primeira edição data de 1915, defenderia, na linha de Dewey, uma escola assente em dois grandes pilares: (1) uma *educação para o trabalho* — "a nova escola (...) seria um corpo de oficinas nucleando as aulas doutriniais, de maneira que o trabalho manual se não viesse a sobrepor,

mas desse o ponto de partida do conjunto educativo" (Sérgio, 1984: 71) — e, complementarmente, (2) uma *educação para a democracia*, que Sérgio baseava no princípio do *self-government* ("não dever o indivíduo a sua protecção senão a leis para que ele mesmo contribui", 1984: 49) e se traduzia na sua proposta de *Município Escolar*, em que os alunos, orientados pelos professores, começariam por adquirir as noções de governo democrático para depois as porem em prática através da elaboração e aplicação dos regulamentos, eleição dos "magistrados" e administração dos espaços escolares.

Sem embargo, como demonstra Pintassilgo (1998), a difusão no nosso país do ideal de educação para a cidadania perfilhado por Dewey e Sérgio, só em parte se reflectiria nas escolas da 1ª República (1910-1926), mesmo se esta tenha logo em 1910 extinguido o tradicional ensino da doutrina cristã, em nome da concepção republicana, herdeira da 3ª República francesa, de uma escola obrigatória, gratuita e laica (mas não neutra<sup>2</sup>) e de uma moral, também ela laica. Em sua substituição, seria introduzida nas escolas uma educação moral e cívica — através da instituição de uma disciplina de *Educação Cívica* mas também sob outras formas, como os cultos cívicos patrióticos, as festas cívicas ou a *Instrução Militar Preparatória* (ver Correia, 1990; Pintassilgo, 1998) — que, embora nos seus grandes princípios fosse democrática, acabaria por ser essencialmente endoutrinante e legitimadora da própria República. Com a queda da 1ª República em 1926 e a progressiva instauração do regime autoritário do Estado Novo, logo este trataria de "repor Deus no lugar do ABC" republicano, para utilizar a feliz expressão de Mónica (1978: 145), e embora nos primeiros tempos não tenha havido mudanças bruscas, em 1936 quebrava-se legalmente a neutralidade religiosa com a aprovação da Lei 1941 que ordenava que nas escolas "existirá, por detrás e acima da cadeira do professor, um crucifixo, como símbolo da educação cristã determinada pela Constituição". No que diz respeito à disciplina de educação cívica herdada do republicanismo, a sua denominação foi variando entre *Educação Moral e Cívica* e *Instrução Moral e Cívica*, até que "a redução progressiva dos conteúdos do seu programa à componente religiosa católica" (Correia, 1990) culminaria em 1947, já depois de celebrada a Concordata entre Portugal e a Santa Sé, com a mudança de nome para *Religião e Moral*. A situação não se alteraria significativamente até quase à restauração da democracia em 1974

e seria mesmo reforçada por vários decretos e leis em 1965, 1966 e 1971 (Carvalho, 1996; Henriques, 1997).

De qualquer forma, não foi só em Portugal e, pelas mesmas razões, nos outros regimes autoritários europeus da mesma época, que o ideal de uma educação para a cidadania assente em princípios democráticos se apagaria. Mesmo nos E.U.A. de Dewey, em breve os tempos seriam pouco propícios às propostas curriculares mais progressistas e, primeiro por causa da Segunda Guerra Mundial — que despertaria os instintos patrióticos e nacionalistas (Cremin, 1964; Kliebard, 1995; Beane, 1990) — e, logo a seguir, com a Guerra Fria e os contornos que adquiriria o episódio *Sputnik*, "esse legado seria quase completamente ignorado" (Giroux, 1993: 29).

Também em França, apesar da vitalidade teórica que aí mostrou a Educação Nova na primeira metade do século, particularmente a sua concepção ampla de educação para a cidadania, o emergir das ideologias totalitárias começou por fazer abrandar as pesquisas nesse sentido, deixando atrás de si, como lamenta Xipas (1996: 5), "uma suspeita de manipulação que, durante muito tempo, marcará a investigação francesa sobre educação moral". Assim, pelo menos em termos de preocupação explícita, esta área reduzir-se-ia à "neutralidade instrumental" (Legrand, 1991), pouco mais que a transmissão de conhecimentos de organização política do Estado através de uma disciplina de *educação cívica* no *collège* (6º ao 9º ano) — tradicionalmente integrada na área das Ciências Sociais sob a responsabilidade dos professores de História-Geografia — uma situação que só nos anos 80-90 sofreria algumas alterações, com a abertura do programa disciplinar a outras dimensões e a preocupação com a escola no seu todo, nomeadamente através da promoção da participação dos estudantes na vida escolar e a introdução, também no *collège*, de temas transversais como o ambiente, a saúde, o consumo e outros.

A questão da neutralidade e os aspectos que a rodeiam também se fizeram sentir fortemente nos países anglo-saxónicos, mas esse facto nunca levaria esta área ao desaparecimento ou à mera instrução cívica e, bem pelo contrário, ao longo dos anos 60 e 70 — com prolongamento, em alguns casos, para os anos 80 e 90 — surgiriam propostas variadas de educação incorporando dimensões de cidadania, mesmo se a preocupação em evitar as acusações de endoutrinamento as fizesse emergir frequentemente, ou com

uma clara matriz psicológica ou, então, incorporadas em inovações curriculares de mais largo alcance.

Em Inglaterra, a ausência de um currículo determinado centralmente provocaria o aparecimento de projectos diversificados, com contornos variados e provenientes de tradições diferentes, mesmo se genericamente designados por muitos autores como *Personal and Social Education (PSE)*, ora visando o desenvolvimento (ou o treino) de competências pessoais e sociais (*life and social skills*) em situações específicas de vida e de relacionamento interpessoal, de que o projecto *Lifeline* terá sido o exemplo maior, ora procurando integrar os aspectos afectivos e académicos, como no caso do *Humanities Curriculum Project* dirigido por Lawrence Stenhouse, ora ainda através de programas específicos construídos de forma *bottom-up* nas próprias escolas com tópicos pessoais e sociais como a educação para a saúde, a orientação vocacional, o serviço comunitário, etc. (Downey & Kelly, 1978; Tomlinson & Quinton, 1986; Weinreich-Haste, 1987; Hargreaves *et al*, 1988; Best, 1998).

De acordo com Allen (1997), a *Personal and Social Education* inglesa vinha dar resposta a diversas solicitações, muitas delas contraditórias entre si, sendo que a PSE pode significar e ter resultados bem diversos: "A PSE pode, na pior das hipóteses, tornar-se um veículo para a repressão, mantendo na ordem estudantes e professores através de uma clima de escola autoritário ou, pelo contrário, para a libertação, permitindo aos alunos explorar e identificar actuais e novas formas de conhecimento, competências e valores pessoais e sociais, por intermédio de métodos democráticos de ensino-aprendizagem" (Allen, 1997: 16).

De qualquer forma, os muitos interesses educativos, sociais, políticos ou económicos não evitariam que as várias formas de educação para a cidadania presentes nas escolas inglesas nos anos 60 e 70 tivessem sempre deparado com grandes dificuldades em ultrapassar um estatuto de inferioridade no currículo — para o que terá contribuído o facto de muitos dos projectos de PSE terem sido inicialmente destinados a alunos com dificuldades de aprendizagem — e, apesar de consagradas formalmente na reforma educativa de finais dos anos 80, através da introdução no *National Curriculum* de uma série de *dimensões, competências e temas transversais*, esse problema não desapareceria (Pumfrey, 1993; McIntyre, 1993; Morrison, 1994).

Nos Estados Unidos da América, por sua vez, a influência de diferentes correntes psicológicas seria crucial para o aparecimento, na década de sessenta, de entendimentos diversos no campo da educação moral e para os valores (Beane, 1990: 40-46) mas, finalmente, emergiriam duas abordagens que iriam predominar durante largo tempo nos E.U.A. e ainda influenciar as propostas de educação para a cidadania das reformas educativas europeias dos anos 80-90: a abordagem da "clarificação de valores" de Louis Rath's e colaboradores e a abordagem do desenvolvimento moral de Lawrence Kohlberg. Apesar das assinaláveis diferenças entre si, ambas visavam contrariar a endoutrinação moral e cívica então dominante nos E.U.A. a partir de claras preocupações democráticas e de abordagens mais centradas nos processos que nos conteúdos, embora autores críticos como Giroux (1993: 33), que as inclui no "paradigma liberal", as acuse de nunca terem "abordado as profundas desigualdades subjacentes à estrutura das escolas norte-americanas e à sociedade americana".

Relativamente à abordagem da "clarificação de valores", imensamente popular nos anos 60 e 70, é inicialmente teorizada por Louis Rath's, Merrill Harmin e Sidney Simon no livro *Values and Teaching* (1966) e divulgada, sobretudo, com um outro livro, *Values Clarification* (1972) de Simon, Leland Howe e Howard Kirschenbaun. Apoiando-se explicitamente no pensamento de Dewey, representou na época em que foi lançada uma clara alternativa aos métodos de endoutrinação (Beane, 1990) e alcançou grande sucesso entre os professores porque permitia abrir a sala de aula à discussão de assuntos de grande importância social ao mesmo tempo que, pelos seus métodos não-endoutrinantes, evitava as críticas dos pais dos alunos num contexto político-social turbulento: viviam-se, então, nos E.U.A., momentos particularmente agitados com o Movimento dos Direitos Cívicos e o início dos protestos contra a Guerra do Vietnã. A teoria de Rath's e discípulos tinha como pressuposto básico a ideia de que numa sociedade democrática não há valores absolutos ou únicos e que, precisamente, a pluralidade desses valores pode gerar confusão ou apatia entre os jovens se estes não forem ajudados a descobrir, escolher e construir os seus próprios valores num processo reflexivo em que a escola e os professores poderiam e deveriam desempenhar um importante papel. Para os defensores da "clarificação de valores", mais importante do que a definição do termo valor e de quais são os valores, é o processo em si

de aquisição desses mesmos valores (ver Raths, Harmin & Simon, 1967), o que não deixaria de provocar inúmeras críticas, sendo que a mais corrente foi a de ser relativista (ver, por exemplo, Kohlberg, 1987: 100).

Quanto à abordagem do desenvolvimento moral de Lawrence Kohlberg (1927-1987), o psicólogo norte-americano publicou a sua tese de doutoramento na Universidade de Chicago em 1958 e aí enunciou, pela primeira vez, a sua teoria de desenvolvimento moral que, validada empiricamente ao longo de vinte anos (Kohlberg, 1992: 18), tinha como grandes referências a obra filosófica de Kant e as teorias do desenvolvimento moral de Piaget e de Dewey, a sua maior fonte de inspiração (também pela sua concepção de escola democrática). Na sua teoria, identifica três níveis — pré-convencional; convencional; pós-convencional (ou de autonomia ou dos princípios) — e seis estádios de desenvolvimento moral, estruturas de raciocínio e de juízo e não de conteúdo (Kohlberg, 1987: 92) orientados para a justiça, sendo este, aliás, o aspecto mais estrutural do juízo moral e o princípio moral básico (Lourenço, 1992: 58). De acordo com Kohlberg, o juízo moral, mesmo sendo apenas um dos factores da acção moral, é o que mais a influencia, embora, como o próprio chama a atenção, enquanto a mudança de estádio é de um grande alcance ou irreversível — o estádio que se alcança não se perde jamais — já a conduta moral é reversível em situações novas (Kohlberg, 1987: 94-95). Se bem que o trabalho de Kohlberg tenha tido eco na literatura sobre educação moral desde meados dos anos 60, as implicações educativas da sua teoria só seriam evidentes após as primeiras aplicações práticas com alunos levada a cabo em 1969 por um dos seus discípulos, Moshe Blatt, que concluiu que um programa curricular baseado na exposição consistente dos jovens a argumentos e juízos morais de uma etapa superior à sua, através da discussão de dilemas morais hipotéticos, tinha efeitos no seu desenvolvimento moral (Kohlberg, 1987: 108) e, como afirmam Hersh, Reimer & Paolitto (1984:89), "com esta descoberta a educação moral começou a sério"<sup>3</sup>. Seguir-se-iam muitos projectos de investigação levados a cabo por Kohlberg e seus colaboradores numa dupla perspectiva que correspondem, de qualquer forma, a duas fases distintas na evolução do pensamento de Kohlberg: (1) *incorporar na sala de aula a discussão de assuntos morais numa perspectiva de promoção do desenvolvimento moral: é privilegiada a discussão de dilemas morais com o objectivo de criar as*

condições necessárias ao desenvolvimento moral e à mudança para o estágio imediatamente superior. Os dilemas — que podem ser hipotéticos ou reais — são breves relatos narrativos de situações que apresentam um conflito moral e, geralmente, contêm duas posições distintas, ambas defensáveis. Os mais conhecidos e utilizados são os nove dilemas hipotéticos que o próprio Kohlberg e colaboradores criaram (Kohlberg, 1992: 589-599); (2) *reestruturar o ambiente escolar para permitir uma maior participação dos alunos no processo de tomada de decisões dentro da escola*: nasce da consciência das limitações da abordagem puramente cognitivo-desenvolvimentista e vem realçar o papel do currículo oculto e dos elementos de afectividade entre o indivíduo e os seus pares na criação de oportunidades de aprendizagem moral e acabaria por conduzir às experiências da *comunidade justa*, "clusters" de 60 a 90 estudantes e 4 a 8 professores dentro de uma escola secundária convencional, em que é praticada a democracia directa na elaboração de regras e tomada de decisões última fase da produção teórica e investigativa de Kohlberg e seus colaboradores (Power, 1988; Kohlberg, Power & Higgins, 1997).

Como referimos atrás, ambas as abordagens, da "clarificação de valores" e kohlberguiana, apesar de popularizadas nos E.U.A. nos anos 60 e 70, viriam ainda a desempenhar um papel importante na conceptualização das propostas de educação para a cidadania surgidas nas reformas educativas europeias dos anos 80 e 90 (Taylor, 1994: 41-42; Roldão, 1999) e, particularmente, em Portugal (Campos & Menezes, 1998: 109). No nosso país, entretanto, a restauração do regime democrático em 25 de Abril de 1974 tinha provocado um ressurgir das preocupações com a "formação de cidadãos para uma sociedade democrática" (Santos, 1981: 391) e, logo nos anos lectivos seguintes, sucederam-se algumas inovações curriculares nesse sentido: a institucionalização do *Serviço Cívico Estudantil* (SCE) e, sobretudo, a introdução nos planos curriculares do 7ºano de escolaridade da *Educação Cívica Politécnica* (ECP). O final do período revolucionário em 1976, marcaria igualmente o fim do Serviço Cívico e da Educação Cívica Politécnica, uma decisão política que, de acordo com Santos, terá sido ditada pelo receio de aquelas efémeras experiências curriculares terem subjacentes um "exarcebamento da função ideológica da escola" (1985: 130). Iniciar-se-ia, então, um longo período em que a educação para a cidadania, pelo menos

enquanto preocupação ou área explícita, estaria ausente dos currículos portugueses, uma situação que, por meados dos anos 80, seria denunciada por uma série de estudos e trabalhos de investigação — nomeadamente, Santos (1985), Bettencourt & Marques (1987) ou, ainda, Lima (1988) sobre a (não)participação dos estudantes na gestão das escolas — que revelariam que a escola portuguesa, retraída numa posição de "aparente neutralidade" (Santos, 1985: 131-132), não estava a cumprir minimamente o seu papel no desenvolvimento de uma consciência democrática nos alunos e na promoção do seu desenvolvimento moral e social. Estes alertas oriundos da comunidade das ciências da educação seriam, de certa forma, correspondidos com a criação da *Área de Formação Pessoal e Social* (FPS) na Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1986, e a sua posterior introdução nos planos curriculares da reforma educativa, mas a clara influência que, com alguma *décalage* temporal, a conceptualização e operacionalização da FPS sofrerá das abordagens da "clarificação de valores" e, sobretudo, do desenvolvimento moral de Kohlberg, seria fortemente contrabalançada pela presença de uma outra proposta educativa incorporando dimensões de cidadania, também de origem norte-americana, entretanto (res)surgida em tempos de "restauração conservadora" (Apple, 1998), a abordagem da "educação do carácter".

Nos E.U.A. dos anos 80, no ambiente económico neoliberal mas politicamente conservador próprio da Administração Reagan, as abordagens da "clarificação de valores" e kohlberguiana tinham entrado claramente em crise (Beane, 1990) e assistia-se, progressivamente, ao renascimento, numa nova versão, da "educação do carácter" das primeiras três décadas do século. A este fenómeno não foi estranho, bem pelo contrário, o estímulo do então Secretário de Educação, William Bennett, que no âmbito do seu discurso político-educativo dos três *C's* (*content*, *character* e *choice*) apelaria ao retorno de uma educação moral baseada no "carácter", um conceito que remete para a existência de um determinado conjunto de valores consensuais que a escola deve transmitir aos jovens, enfatizando os aspectos de conduta e acção moral (Ryan, 1986; Beane, 1990; Sockett, 1992; Beyer & Liston, 1996; Leming, 1997). Os principais defensores desta nova versão da "educação do carácter", Edward Wynne, Kevin Ryan, Jacques Benninga, James W. Fowler, William Kilpatrick e, sobretudo, Thomas Lickona, justificam a sua necessidade no diagnóstico que fazem de uma sociedade, no seu entender, em declínio

moral e de que seriam provas evidentes alguns comportamentos juvenis como a violência, o roubo e a crueldade para com os colegas, o desrespeito pela autoridade, o abuso e a precocidade sexual, os comportamentos auto-destrutivos (o uso de drogas, por exemplo), o excesso de individualismo e materialismo, etc. (Lickona, 1991: 93-94). De forma genérica, esta situação é explicada pelo abandono dos valores tradicionais e, no campo específico da educação, pelos resultados nulos ou mesmo negativos e contraproducentes das abordagens da "clarificação de valores" ou do desenvolvimento moral de Kohlberg e do fracasso que lhes atribuem, como se fosse esse o seu propósito, em "transmitir a uma criança um código moral" (Ryan, 1991: 7) que lhes permita adquirir um "bom carácter". Propõe-se assim que a escola pública — em parceria estreita com as famílias (Lickona, 1991: 35) — se constitua como uma "comunidade de afecto" (Lickona, 1996: 96) e proclame e transmita claramente os valores centrais e fundamentais do *respeito* e da *responsabilidade*, que resultariam da "lei moral natural", a que se juntariam outros valores como honestidade, justiça (*fairness*), tolerância, prudência, auto-disciplina, prestabilidade, compaixão, cooperação, coragem, valores democráticos e, ainda, outros valores a encontrar consensualmente em cada comunidade escolar por administradores, professores, pais, alunos e representantes da comunidade (Lickona, 1991: 37-48). As aplicações educativas desta abordagem procuram combinar metodologias de instrução moral directa visando a formação moral de hábitos — afinal, como reconhece Leming (1997: 14), "tanto a fundamentação como as metodologias do movimento dos anos 20 e dos anos 90, têm muito em comum" — com estratégias mais indirectas de desenvolvimento do raciocínio moral de inspiração kohlberguiana (White, 1997), sendo muito variadas as actividades propostas, desde o puro exercício da autoridade e exemplo moral por parte do professor e o uso de narrativas morais retiradas da História e da Literatura até à aprendizagem cooperativa, reflexão moral e criação de uma atmosfera moral na escola (Lickona, 1991; Fowler, 1992; Ellenwood, 1996).

Como atrás dizíamos, a abordagem da "educação do carácter", apesar de ressurgida nos E.U.A. já em meados dos anos 80, viria ainda a tempo de influenciar a conceptualização e a operacionalização da Área de Formação Pessoal e Social no nosso país, o mesmo acontecendo com outras formas de educação para a cidadania surgidas na Europa nos anos 80-90. Sem

embargo, também nestas recentes experiências europeias — que já aflorámos nos casos da França e Inglaterra — muitas mais influências filosóficas, psicológicas, sociológicas e educacionais se fizeram sentir, algumas delas já por nós referidas (nomeadamente a "clarificação de valores" ou a abordagem kohlberguiana), outras decorrendo de variados particularismos locais constituindo um quadro global muito diversificado e complexo (ver Taylor, 1994; Osler, Rathenow & Starkey, 1995; Lang, Katz & Menezes, 1998).

## **2. Reconceptualizando a educação para a cidadania na actualidade: papel no currículo e registos identitários**

A perspectiva diacrónica que temos vindo a privilegiar na abordagem *da educação para a cidadania como área e/ou preocupação explícita* no pensamento educativo e no currículo dos sistemas educativos norte-americano e europeus — com um particular realce para os países centrais anglo-saxónicos e francófonos e, naturalmente, Portugal — permite-nos agora, que chegámos aos nossos dias, abordar a problemática do lugar no currículo de uma área que, a par dos conceitos matriciais de cidadania ou democracia (Giroux, 1993: 21), precisa de ser problematizada e reconstruída em cada geração.

Antes de mais, decorrendo dos diversos projectos político-educativos que estão na base das várias propostas, sobressai a *ambiguidade fundamental sobre o papel que representa no currículo* uma área que, mesmo frequentemente não de forma assumida, consciente ou unânime (uma só realidade desencadeia várias perspectivas, muitas vezes opostas), mas sempre dependendo consideravelmente dos contextos, das políticas e dos actores, pode, num *continuum* em que os vários planos têm zonas de sobreposição:

- (1) representar um *factor de controle social, político, cultural ou religioso* por parte dos poderes instalados e dominantes, como vimos acontecer com algumas das propostas e realidades que atrás referenciámos, desde a original "educação do carácter" nos E.U.A. e a educação cívica republicana em Portugal e em França nas primeiras décadas do século XX, até formas mais dissimuladas

que Sultana (1992: 170) e Allen (1997) referem, respectivamente, como realidade ou potencialidade a propósito da *PSE* em Malta ou em Inglaterra, e onde também poderíamos incluir a versão mais recente da "educação do carácter" incentivada e suportada por sucessivas administrações norte-americanas (Beane, 1990; Beyer & Liston, 1996);

- (2) ser entendida como uma *medida de legitimação compensatória* (Sultana, 1992)<sup>4</sup> que, em tempos de crise de uma escola que já não significa como outrora um emprego e uma ascensão social, motive os estudantes ao prometer humanizar a natureza burocrática e competitiva do sistema e introduzir temáticas relacionadas com a vida quotidiana e legitime a existência do próprio sistema educativo (Sultana, 1992: 169), uma ideia que não deixa de ser compatível com outra avançada por Roldão (1999: 23) que, referindo-se às várias formas de educação para a cidadania surgidas desde a década de sessenta, as considera como ainda reflectindo, afinal, as crenças do princípio do século XX quanto ao papel salvador e redentor da escola;
- (3) constituir uma *oportunidade emancipatória* — Allen (1997) prefere um "veículo para a libertação" — como, de acordo com Giroux (1981), estaria nos propósitos (que não, necessariamente, nos resultados) de Dewey e, de formas naturalmente diversas, dos pedagogos da *Educação Nova*, de Raths, de Kohlberg, de muitos dos promotores de projectos de *PSE* na Inglaterra das décadas de 60-70, certamente também de quem esteve envolvido nas experiências portuguesas do Serviço Cívico e Educação Cívica e Politécnica e, em tempos mais recentes, no pensamento de vários autores que receberam com essa ilusão os vários modos de educação para a cidadania surgidos nas reformas educativas europeias dos anos 80-90, umas vezes como um "meio poderoso para desenvolver o *empowerment* de todos os participantes no processo educativo" e "desafiar os valores tradicionais e o *status quo*" (Morrison, 1994)<sup>5</sup>, ou outras como "o gérmen da autêntica renovação que estava pendente no nosso sistema educativo" como diz Yus Ramos (1997: 13), aludindo à transversalidade "referida a

âmbitos da experiência social e pessoal e a desenvolvimentos básicos da dimensão ética da personalidade" (Lucini, 1994: 13), que a recente reforma educativa espanhola introduziria no currículo<sup>6</sup>.

Sem embargo, mesmo sustentando que os factores mais importantes para a caracterização das muitas propostas que esta área tem suscitado ou venha a suscitar, serão sempre as "visões do mundo" e os diversos interesses e projectos político-educativos que representem (por muito ambíguos ou difusos que sejam os seus contornos) e que depois se reflectem, inevitavelmente, na sua forma e conteúdo curriculares, por vezes justificam-se esforços de racionalização que, com intuítos essencialmente operatórios, como será o caso, nos obrigam momentaneamente a abstrairmo-nos de alguns dos pressupostos fundamentais que estão na base das várias abordagens<sup>7</sup>. Sendo assim, talvez seja possível reconhecer na educação para a cidadania como área e/ou preocupação explícita, tal como chegou aos anos 80-90, dois amplos *registos identitários* que, não se confundindo nas suas diferentes tradições curriculares, partilham alguns dos seus fundamentos, objectivos ou metodologias e, num efeito que a globalização ou particularismos diversos ajudam a explicar, têm coexistido por vezes num mesmo esquema de operacionalização curricular — como aconteceria, por exemplo, com a Área de Formação Pessoal e Social no nosso país — e tenderão, cada vez mais, a confundir-se em amplas propostas:

— reconhecemos, primeiro, um *registo cívico*, mais socializante e herdeiro da tradição republicana e laica europeia, integrando (i) um *nível elementar* que inclui o conhecimento dos órgãos políticos ou dos mecanismos jurídicos e a aprendizagem de competências básicas de inserção na sociedade civil (Roldão, 1999)<sup>8</sup>; e podendo também integrar (ii) um *nível complexo*, que autores como Ibañez-Martin (1990) ou Audigier (1996) ajudam a compreender, onde subsistem as preocupações do nível elementar mas, desta vez, alicerçadas numa reflexão ética, que pode assentar em quadros axiológicos diversos, a que se acrescenta o contacto com problemáticas contemporâneas e do quotidiano, a criação de oportunidades de participação e o desenvolvimento de competências concretas que iniciem e habilitem os jovens para a

integração e a intervenção social e política nas sociedades democráticas. Podemos, de alguma forma, associar a passagem de um nível ao outro dentro deste registo à evolução recente (mesmo se com hesitações e contradições) dos entendimentos desta área no sistema educativo francês;

- reconhecemos, depois, um *registo afectivo* (Beane, 1990; Lang, 1998), mais individualizante e com clara marca anglo-saxónica, onde se incluem preocupações semelhantes às do nível complexo do registo anterior — como o contacto com problemáticas contemporâneas e do quotidiano — mas a que se juntam as preocupações com os sentimentos e as emoções, o desenvolvimento de *social and life skills*, o desenvolvimento pessoal, social e moral, enfim, as várias formas que podem assumir a educação dos valores e a educação psicológica que fomos encontrando ao longo deste artigo, sobretudo desde os anos 60.

De qualquer forma, mesmo insistindo na sua utilidade operatória, estamos plenamente conscientes da precaridade de que enferma qualquer tentativa racionalizadora numa área curricular tão diversa e plena de ambiguidades, mas igualmente tão sensível às mudanças sociais; comprovando isso mesmo, Roldão veio recentemente chamar a atenção para as "novas valências" que se vão associando ao campo, cada vez mais amplo, da educação para a cidadania (ver Roldão, 1999: 13-14).

## Conclusão

Em jeito de conclusão, o que parece não depender deste ou daquele registo identitário apresentado ou mesmo do papel que representa no currículo, é o *estatuto inferior* que, aparentemente, todas as formas de educação para a cidadania ocupam nos planos curriculares e com que são encaradas por alunos, professores e administradores, uma questão a que já aludimos neste artigo a propósito da *Personal and Social Education* na Inglaterra dos anos 60-70 e mesmo das componentes curriculares dos anos 80, mas que está longe de se limitar a este país e se generaliza à maioria dos outros sistemas educativos (Rowe, 1993; Taylor, 1994). As razões para esse facto reenviam-nos para Michael Young (1998) e o seu conceito de

conhecimento de estatuto inferior atribuído às componentes consideradas não-acadêmicas do currículo, mas também para a sua análise das características dos currículos subjacentes ao código de organização burocrático, onde as questões do desenvolvimento pessoal e social são negligenciadas ou vistas como um acrescento marginal.

Na nossa opinião, trata-se de um problema de difícil ou mesmo impossível solução se permanecermos num quadro curricular dominado pelo ensino das matérias disciplinares e o recente fracasso da implementação da Área de Formação Pessoal e Social no nosso país — para além de outras razões e conclusões que nos afastariam muito da temática central deste artigo<sup>9</sup> — mais nos leva a afirmar que *qualquer intervenção nesta área que não ponha substancialmente em causa o continuado e incontestado domínio do currículo de colecção e burocrático estará muito provavelmente condenado ao insucesso*, já que não é difícil constatar que eles resistem quase incólumes a componentes curriculares que lhe são estranhas na forma, claro, mas também nas preocupações com a educação para a cidadania e o desenvolvimento pessoal e social dos alunos, conteúdos a que não reconhecem o estatuto do conhecimento superior e, portanto, válido.

Sendo assim, mesmo percebendo como inegavelmente positivos passos mais modestos que visam instituir para esta área a universalidade, a obrigatoriedade e a sua separação do ensino confessional da religião (referimo-nos, concretamente, aos novos planos curriculares dos ensinos básico e secundário com generalização prevista a partir de 2001/2002 para o 1º e 2º ciclos e de 2002/2003 para o 3º ciclo e ensino secundário) cremos hoje que *o caminho para (re)pensar o lugar da educação para a cidadania na educação escolar não poderá mais limitar-se a encará-la como um problema parcelar a resolver num contexto limitado, mas terá obrigatoriamente que começar por reconhecer que o problema está no currículo como um todo*.

Indo mais longe, e mesmo estando conscientes das sólidas realidades históricas, políticas e epistemológicas que o contrariam e, ainda, conhecedores de fundamentadas opiniões que vêm ainda nas disciplinas potencialidades não aproveitadas (ver, por exemplo, Félix & Roldão, 1996), julgamos que qualquer desenvolvimento futuro que se reveja numa perspectiva curricular crítica e emancipatória, que assuma a centralidade educativa e curricular do desenvolvimento pessoal e social e a necessidade

de transformar e capacitar a própria escola contrariando o papel desta na reprodução das desigualdades sociais mas, simultaneamente, não abdique de encontrar soluções práticas, ainda que ousadas, que permitam *colocar a educação para a cidadania no centro de um novo currículo*, deverá necessariamente ter em conta as propostas de um currículo democrático, coerente e integrado (Paulo Freire, 1972; Beane, 1997) e as experiências que no presente comprovam a sua aplicabilidade nos EUA (Apple & Beane, 1997; Broadhagen, Weillbacher & Beane, 1998) ou no Brasil (O'Cadiz, Wong & Torres, 1998). Talvez aí — e, quem sabe, no próprio pensamento pedagógico português deste século ou mesmo numa oculta realidade experiencial passada e presente no nosso país — possamos encontrar os exemplos e as energias que permitam começar finalmente a aproveitar "o espaço democrático de cidadania proporcionado pela escola" de que fala Stoer (1994).

## Notas

- \* Este artigo foi desenvolvido a partir de um capítulo da minha dissertação de mestrado apresentada na Universidade do Minho, *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*, orientada pelo Prof. Doutor José Augusto Pacheco.
- 1 Leming (1997: 12) refere, sintomaticamente, que nos anos 20 e 30, "ainda não se tinha perdido totalmente a ênfase no treino moral que vinha do século XIX" e que as principais práticas da "educação do carácter" destas primeiras décadas passavam pela elaboração de códigos de conduta e actividades de clubes escolares.
  - 2 É importante distinguir escola *neutra* e escola *laica* e, como refere Pintassilgo (1998: 91 e seguintes), embora houvesse no nosso país defensores da primeira — é citado Adolfo Lima — na prática, a escola laica republicana só era neutra em matéria religiosa já que, em termos políticos ou mesmo axiológicos, se procuravam explicitamente veicular os princípios políticos e os valores republicanos.
  - 3 A este propósito, importa referir que, para Kohlberg (1987: 102), "uma educação moral centrada na justiça e diferenciada da educação de valores ou da educação das vertentes afectivas da personalidade, faz com que educação moral e educação cívica sejam praticamente o mesmo".
  - 4 Trata-se de um conceito que Sultana (1992) adapta de Habermas, que a emprega em outros contextos, e de outros autores que o utilizam referindo-se, a nível macro, às reformas políticas (também educativas) na sua globalidade.
  - 5 Morrison (1994) refere-se concretamente às potencialidades dos temas transversais incluídos no *National Curriculum* inglês.

- 6 Em Espanha (Lucini, 1994; Serrano, 1997; Yus Ramos, 1997) na recente reforma educativa, a educação para a cidadania assumiria uma forma essencialmente transversal com uma série de conteúdos de aprendizagem relacionados com valores, atitudes e as temáticas da Educação Ambiental, Educação para a Paz, Educação do Consumidor, Educação para a Igualdade, Educação Viária, Educação Sexual e para a Saúde e Educação Moral e Cívica.
- 7 Assumindo, naturalmente, os riscos de simplificação ou, o que seria bem pior, de uma errada interpretação que este tipo de exercícios sempre acarretam, mesmo quando suportados por muitos e reconhecidos autores, como é o caso. Da mesma forma, aliás, embora não com tanta preocupação ou possibilidades de sucesso, também procuraremos neste esforço racionalizador e, repetimos, essencialmente operatório, utilizar *termos* e *denominações* na exclusiva acepção que lhes concedermos ou citaremos de outros, sem atendermos demasiado aos seus significados histórico-curriculares.
- 8 Roldão (1999: 12) situa este nível elementar "entre a simples socialização e a educação para os valores" e chama a atenção para o facto de que, mesmo em sociedades não democráticas, poder existir uma preocupação para com esta "educação cívica superficial", como também lhe chama.
- 9 Ver o nosso estudo sobre a Área de Formação Pessoal e Social na dissertação de mestrado *Currículo e educação para a cidadania ... atrás referida*.

## Referências

- ALLEN, Garth (1997). *Education at risk*. London: Cassell.
- APPLE, Michael (1998). A restauração conservadora: moralidade, genética e política educativa. *Revista de Educação*, VII (2), 3-13.
- APPLE, Michael & BEANE, James A. (1997). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata (1ª edição original de 1995).
- AUDIGIER, François (1996). Education for citizenship. In César Bîrzea (1996), *Education for democratic citizenship. Consultation meeting (general report)*. Estrasburgo: CDCC, Conselho da Europa, pp.45-50 (Apêndice 1).
- BEANE, James A. (1990). *Affect in the curriculum. Toward democracy, dignity and diversity*. New York: Teachers College Press.
- BEANE, James A. (1997). *Curriculum integration. Designing the core of democratic education*. New York: Teachers College Press.
- BEST, Ron (1998). The development of affective education in England. In P. Lang & Y. Katz & I. Menezes (eds.), *Affective Education. A comparative view*. London: Cassell, pp. 72-84.
- BETTENCOURT, Ana Mª & MARQUES, Ramiro (1987). *Percursos escolares, estratégias de vida, códigos de conduta*. Lisboa: GEP do Ministério da Educação.

- BEYER, Landon E. & LISTON, Daniel P. (1996). *Curriculum in conflict: social visions, educational agendas and progressive school reform*. New York: Teachers College Press.
- BRODHAGEN, Barbara; WEILBACHER, Gary & BEANE, James A. (1998). What We've Learned from "Living in the future". In Landon Beyer & Michael Apple (eds.), *The Curriculum. Problems, Politics and Possibilities*. New York: State University of New York Press, pp. 117-133.
- CAMPOS, Bárto Paiva & MENEZES, Isabel (1998). Affective education in Portugal. In P. Lang, Y. Katz & I. Menezes (eds.), *Affective Education. A comparative view*. London: Cassell, pp. 107-115.
- CARVALHO, Rómulo de (1996). *História do Ensino em Portugal — Desde a fundação da nacionalidade até o fim do regime da Salazar-Caetano*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian (2ª edição).
- CHAZAN, Barry (1985). *Contemporary approaches to moral education. Analyzing alternative theories*. New York: Teachers College Press.
- CORREIA, António C. L. (1990). Educação moral e cívica. *Inovação*, 3 (1-2), pp. 49-62.
- CREMIN, Lawrence A. (1964). *The transformation of the school. Progressivism in american education, 1876-1957*. New York: Vintage Books (1ª edição de 1961).
- CUNHA, Pedro d'Orey da (1996). *Ética e Educação*. Lisboa: Universidade Católica Editora.
- DEWEY, John (1990). *Démocratie et Education*. Paris: Armand Colin (1ª edição original de 1916).
- DEWEY, John (1997). My pedagogic creed. (1ª edição original de 1929). In D. Flinders & S. Thornton (eds), *The Curriculum Studies Reader*. New York/London: Routledge, pp. 17-23.
- DOWNEY, Meriel & KELLY, A.V. (1978). *Moral education. Theory and practice*. London: Harper & Row.
- ELLENWOOD, Stephan (1996). Values and Character in Schools. In M. O. Valente et al. (eds.), *Teacher Training and Values Education*, pp.121-135.
- FÉLIX, Noémia & ROLDÃO, Mª Céu (1996). *Dimensões formativas de disciplinas do ensino básico: História*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- FOWLER, James W. (1992). Character, conscience and the education of the public. In Clark Power & Daniel K. Lapsley (eds.), *The challenge of pluralism. Education, politics and values*. Notre Dame, Indiana: University of Notre Dame Press, pp. 225-250.
- FREIRE, Paulo (1972). *Pedagogia do Oprimido*. Porto: Edições Afrontamento.
- GAMBÔA Lopes de Carvalho, Mª do Rosário (1993). *John Dewey. A educação como experiência democrática*. Dissertação de mestrado não publicada. Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- GIROUX, Henry (1981). Hegemony, resistance and the paradox of educational reform. In H. Giroux, A. Penna & W. Pinar (eds.), *Curriculum & Instruction: alternatives in education*. California: McCutchan Publishing, pp.400-430.
- GIROUX, Henry (1993). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. Madrid: Siglo XXI.

- HARGREAVES, Andy *et al.* (1988). *Personal and Social Education. Choices and challenges*. Oxford: Basil Blackwell.
- HELFTER, Caroline (1996). Devenir citoyen, ça se apprend ... *Le Monde de L'Education*, 235, pp. 30-35.
- HENRIQUES, Mendo C. (1997). O Estado e a Escola na Formação Cívica. *Brotéria*, 144, pp. 7-20.
- HERSH, Richard; REIMER, Joseph & PAOLITTO, Diana (1984). *El crecimiento moral de Piaget a Kohlberg*. Madrid: Narcea.
- IBAÑEZ-MARTIN, José A. (1990). Formação cívica e sistema democrático. *Inovação*, 3 (1-2), pp. 29-38.
- KILPATRICK, William (1997). Experiments in moral education. Comunicação apresentada na *The Seventh International Congress of Professors World Peace Academy*, Washington, 24-29/10/1997 (documento disponível no site Internet, <http://www.hi-ho.ne.jp/taku77/refer/kilpat.htm>).
- KLIEBARD, Herbert M. (1995). *The struggle for the american curriculum, 1893-1958*. New York/London: Routledge (2ª edição).
- KOHLBERG, Lawrence (1987). El enfoque cognitivo-evolutivo de la educación moral (1ª edição original de 1975). In J. A. Jordán & F. F. Santolaria (eds.), *La educación moral, hoy. Cuestiones y perspectivas*. Barcelona: PPU, pp. 85-114.
- KOHLBERG, Lawrence (1992). *Psicología del Desarrollo Moral*. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer.
- KOHLBERG, Lawrence; POWER, F. C. & HIGGINS, A. (1997). *La educación moral segun Lawrence Kohlberg*. Barcelona: Gedisa Editorial (1ª edição original de 1989).
- LANG, Peter (1998). Towards an understanding of affective education in a European context. In P. Lang, Y. Katz & I. Menezes (eds.), *Affective Education. A comparative view*. London: Cassell, pp. 3-16.
- LANG, Peter; KATZ, Yacov & MENEZES, Isabel (1998) (eds). *Affective Education. A comparative view*. London: Cassell.
- LEGRAND, Louis (1991). *Enseigner la morale aujourd'hui?* Paris: PUF.
- LEMING, James S. (1997). Whither goes character education? Objectives, pedagogy and research in education programs. *Journal of Education*, 179 (2), Part I, pp. 11-34.
- LICKONA, Thomas (1991). *Educating for character: how our schools can teach respect and responsibility*. New York: Bantam Books.
- LICKONA, Thomas (1996). Eleven principles of effective character education. *Journal of Moral Education*, 25 (1), pp. 93-100.
- LIMA, Licínio (1988). *Gestão das escolas secundárias. A participação dos alunos*. Lisboa: Livros Horizonte.
- LOURENÇO, Orlando M. (1992 a). *Psicologia do Desenvolvimento Moral. Teoria, dados e implicações*. Coimbra: Livraria Almedina.
- LUCINI, Fernando G. (1994). *Temas transversales y educación en valores*. Madrid: Anaya.

- McINTYRE, Ken (1993). Personal and Social Education: a black perspective. In Gajendra K. Verma & Peter D. Pumfrey (eds.), *Cross-curricular contexts: themes & dimensions in secondary schools*. London: The Falmer Press, pp.10-31.
- MENEZES, Isabel (1998). *Desenvolvimento psicológico na Formação Pessoal e Social*. Dissertação de doutoramento não publicada. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- MENEZES, Isabel (1999). *Desenvolvimento psicológico na Formação Pessoal e Social*. Porto: Edições Asa.
- MÓNICA, Maria Filomena (1978). *Educação e sociedade no Portugal de Salazar*. Lisboa: Editorial Presença/Gabinete de Investigações Sociais.
- MORRISON, Keith (1994). *Implementing cross-curricular themes*. London: David Fulton Publishers.
- O'CADIZ, Maria del Pilar; WONG, Pia Lindquist & TORRES, Carlos Alberto (1998). *Education and Democracy. Paulo Freire, social movements and educational reform in São Paulo*. Colorado (EUA): Westview Press.
- OSLER, A.; RATHENOW, H-F. & STARKEY, H. (1995). *Teaching for citizenship in Europe*. London: Trentham Books.
- PACHECO, José Augusto (1996). *Currículo: teoria e prática*. Porto: Porto Editora.
- PIAGET, Jean (1997). *L' Education Morale à l' école. De l' éducation du citoyen à l' éducation internationale*. Paris: Anthropos.
- PINTASSILGO, Joaquim (1998). *República e Formação de Cidadãos. A Educação Cívica nas Escolas Primárias da Primeira República Portuguesa*. Lisboa: Colibri.
- POWER, Clark (1988). The Just Community approach to moral education. *Journal of Moral Education*, 17 (3), 195-208.
- PUMFREY, Peter D. (1993). Cross-curricular elements and the National Curriculum: contexts challenges and responses. In Gajendra K. Verma & Peter D. Pumfrey (eds.), *Cross-curricular contexts: themes & dimensions in secondary schools*. London: The Falmer Press, pp.10-31.
- RATHS, Louis E.; HARMIN, Merrill & SIMON, Sidney B. (1967). *El sentido de los valores y la enseñanza. Como emplear los valores en el salón de clases*. (1ª edição original de 1966). Cidade do México: Union Tipografica Editorial Hispano Americana.
- ROLDÃO, Mª do Céu (1999). Cidadania e currículo. *Inovação*, 12 (1), pp. 9-26.
- ROWE, Don (1993). *Citizenship education in Secondary education*. (relatório do 60º Seminário Europeu de Professores realizado em Donaueschingen, Alemanha, em 14-19/6/1993). Estrasburgo: Conselho da Europa.
- RYAN, Kevin (1986). The new moral education. *Phi Delta Kappan*, 68 (4), pp. 228-231 (documento disponível no site Internet, <http://www.hi-ho.ne.jp/taku77/refer/ryan.htm>).
- RYAN, Kevin (1991). O professor e a educação moral: em busca de uma nova síntese. *Seminário — A Formação Pessoal e Social em debate* (documento policopiado).

- SANTOS, Maria Emília Brederode (1981). Inovação educacional. In Manuela Silva & M. Isabel Tamen (coords.), *Sistema de ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 385-412.
- SANTOS, Maria Emília Brederode (1985). *Os aprendizes de Pigmalão*. Lisboa: Instituto de Estudos do Desenvolvimento.
- SÉRGIO, António (1984). *Educação Cívica*. Lisboa: Sá da Costa Editora (1ª edição de 1915).
- SERRANO, Gloria Pérez (1997). *Como educar para la democracia*. Madrid: Editorial Popular.
- SOCKETT, Hugh (1992). The moral aspects of the curriculum. In Philip W. Jackson (ed.), *Handbook of Research on Curriculum*. New York: MacMillan Publishing Company, pp. 543-569.
- STOER, Stephen (1994). Construindo a Escola Democrática através do "Campo da Recontextualização Pedagógica". *Educação, Sociedade & Culturas*, 1, pp. 7-27.
- SULTANA, Ronald G. (1992). Personal and Social Education: curriculum innovation and school bureaucracies in Malta. *British journal of Guidance and Counseling*, 20 (2), pp. 164-185.
- TAYLOR, Monica (1994). *Values education in Europe: a comparative overview of a survey of 26 countries in 1993*. Dundee: CIDREE/UNESCO.
- TOMLINSON, Peter & QUINTON, Margaret (1986) (eds.). *Values across the curriculum*. London: The Falmer Press.
- TRINDADE, Rui F. (1998). *As escolas do 1º ciclo do ensino básico como espaços de formação pessoal e social: questões e perspectivas*. Porto: Porto Editora.
- WEINREICH-HASTE, Helen (1987). Is moral education possible? A discussion of the relationship between curricula and psychological theory. In John Thacker, Richard Pring & David Evans (eds.), *Personal, social and moral education in a changing world*. Oxford: NFER-NELSON Publishing Company, pp. 54-64.
- WHITE, Charles S. (1997). The moral dimension of civic education in the elementary school: habit or reason? *Journal of Education*, 179 (2), pp. 35-45.
- XYPAS, Constantin (dir.) (1996). *Éducation et Valeurs. Approches plurielles*. Paris: Anthropos.
- YOUNG, Michael F. D. (1998). *The curriculum of the future. From the "New Sociology of Education" to a critical theory of learning*. London: Falmer Press.
- YUS RAMOS, Rafael (1997). *Hacia una educación global desde la transversalidad*. Madrid: Anaya.

## **ABOUT CITIZENSHIP EDUCATION PLACE IN THE CURRICULUM**

### Abstract

This article approaches the problematic of citizenship education (CE), first with a brief history of the multiple forms CE adopted in several educational systems since the beginning of the XX century until the educational reforms of the 80's and 90's. Then, we reconceptualize the place of CE in the curriculum, recognizing the identity records and the different roles it can play in the curricular plans, wich leads to a reflection about the status and place of citizenship education in a new curriculum.

## **DE LA PLACE DE L' ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ DANS L'ÉCOLE**

### Résumé

Dans cet article nous analysons la problématique de l'éducation à la citoyenneté, d'abord avec une courte approche historique des multiples configurations qui a assumé dans plusieurs systèmes éducatifs dès le commencement du XXème siècle jusqu'aux réformes éducatifs des années 80-90. Ce cexte porsuit avec une reconceptualization de la place de l'éducation à la citoyenneté dans l'école, en reconnaissant ses registres identitaires et les différents rôles possibles de représenter dans la réalité scolaire et, en conclusion, on essaie une réflexion sur la centralité de l'éducation à la citoyenneté dans une nouvelle école.