

VII
CONGRESSO
LUSO-BRASILEIRO
de História da Educação



A educação para a cidadania na escola básica em Portugal: da reforma de 1986 à reorganização curricular de 2001

Ilda Freire-Ribeiro

*Instituto Politécnico de Bragança, Escola Superior de Educação,
Departamento de Supervisão da Prática Pedagógica*

EIXO 7 – Políticas educativas e cidadania

1 - Introdução

A preocupação com a educação tem sido uma constante ao longo de toda a história educativa. Os responsáveis pela governação sempre tiveram bem presente a importância da educação para um povo e muitas foram as deliberações políticas em torno da missão educativa. As orientações nem sempre foram iguais, modificando-se e ajustando-se consoante os períodos vividos e as ideologias governativas de cada época. Com o passar do tempo, a vida política, social e educativa, sofreu alterações. Abriam-se horizontes, libertaram-se pensamentos e mentalidades, começaram a observar-se mudanças e posturas diferentes que davam azos à inovação, à elaboração e à concretização de novos projectos e ideias.

A sociedade actual revela-se fragilizada e atravessa momentos de mudança que criam novos cenários sociais. Estas mudanças processadas a um ritmo vertiginoso, vêm lançar novos desafios à educação, à formação de professores e aos agentes educativos, pois cada vez mais, a família desiste do seu papel socializador e abdica de educar para a vida e para a convivência, relegando esse papel para a escola.

As orientações políticas para a educação, perante este panorama social, começam a desvelar interesse por assuntos do foro pessoal, social, humano, cívico, apontando directrizes nesse sentido. O que se ambiciona é que os agentes educativos se comprometam em educar e preparar os jovens para o exercício da cidadania democrática e para a participação na vida em sociedades plurais. A preocupação com a educação e formação pessoal e social foi de tal modo relevante e premente que foi contemplada na reforma educativa dos anos 80 e 90.

Deste modo é nosso propósito rever o que ditaram os normativos de política educativa no período educativo de 1986 a 2001, centrando a atenção em tudo aquilo que concerne, directa ou indirectamente, à formação pessoal, social e cívica, no ensino básico. Como evidenciaremos, a preocupação com a cidadania foi e ainda é persistente sendo de salientar que os normativos que orientam a educação lhe deram um lugar de destaque, acentuando a sua necessária presença nos objectivos educativos.

2 - A cidadania na Lei de Bases do Sistema Educativo

A Lei de Bases do Sistema Educativo (LSBE) de 1986 veio iniciar uma nova fase para a política educativa nacional e preencher uma lacuna nas orientações educativas. Ela constitui-se como a principal referência para o funcionamento das escolas dos diferentes níveis de ensino e para a formação de professores, definindo o quadro geral do sistema de ensino português, os seus diferentes níveis, finalidades e princípios.

A LBSE apresenta-se como ambiciosa, procura contemplar princípios democráticos, consagrando “as grandes vertentes humanistas subjacentes à melhor tradição do pensamento pedagógico português, à reflexão internacional sobre a democratização dos processos educativos e aos valores progressivos da Constituição da República” (Teodoro, 1994:137) e promovendo a valorização pessoal, social e cívica.

É notória a centralidade da educação para a cidadania no *corpus* da LBSE (vejam-se os artigos 2.º, 3.º, 7.º, 47.º e 48.º), onde se veicula uma preocupação pelo desenvolvimento integral dos alunos, pela sua formação em cidadãos capazes de participar e intervir activamente na sociedade. Metade das suas finalidades dizem respeito à problemática da socialização o que nos remete para questões de cidadania.

No artigo n.º2, acerca dos princípios gerais, democráticos e renovadores, assistimos, a um cuidado especial na transmissão de uma educação assente em valores. Valores esses que deverão ser de carácter universal e democrático, onde o diálogo, o espírito democrático, a troca de opiniões, e a aceitação do outro, ajudam a promover e a desenvolver uma formação de cidadãos criativos e críticos.

Cinco dos princípios organizativos presentes no artigo 3.º “fazem referências à identidade nacional, exercício da cidadania, formação moral e cívica, prática da democracia e valorização dos diferentes saberes e culturas” (Marques, 1989:37). O constante desassossego com uma educação em que a pobreza de valores persiste, torna a temática especial.

No artigo n.º7, cinco dos objectivos traçados relacionam-se directamente com questões de cidadania, convocando o conceito de formação pessoal e social. A alínea a, relembra que é importante descobrir e desenvolver nos alunos que frequentam o básico, “interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social”, contribuindo para que se implantem, na formação dos alunos, valores com padrões comuns a todos, através de experiências que permitam desenvolver atitudes, que favoreçam a maturidade cívica e sócio-afectiva, que façam com que se adquiram hábitos responsáveis, capazes de uma intervenção e participação da vida democrática das comunidades.

O intrigante artigo 47.º marcará a educação humana e social, contribuindo para um novo desenho curricular que reunirá discussões e consensos e que será um marcador e um indicador de uma nova maneira de ver a escola e a educação. Reportando-se ao desenvolvimento curricular futuro indica que será incluída em todos os ciclos uma área de formação pessoal e social. Estava então delineada a área de Formação Pessoal e Social (FPS) a única inovação apresentada em termos de conteúdo de aprendizagem. De acordo com alguns autores, (Campos, 1992) há neste artigo alguns pontos confusos e mesmos incongruentes, demonstrando uma certa inconsistência podendo causar uma leitura reducionista. Não se define o conceito de formação pessoal e social e apenas se enunciam as componentes possíveis a serem integradas nessa formação.

Acerca da designação do nome de FPS que se resolveu optar, assim como o das suas componentes, Campos (1992) levanta hipóteses sobre o entendimento inicial das finalidades que tal formação realmente pretendia e aponta duas perspectivas diferentes: uma que enfatiza a

educação para os valores e uma outra que sublinha a importância do desenvolvimento de competências do sistema pessoal para a resolução criativa de tarefas de existência. Estas duas ópticas foram assumidas por forças políticas e sociais divergentes o que se converteu em direcções opostas, ao longo de toda a fase de operacionalização da formação pessoal e social.

Patrício (1989:490) considera que o aparecimento da FPS representa, tão somente, a explicitação de determinados objectivos, temáticas e problemáticas sociais não incluídos nos programas das disciplinas e que não devem ser esquecidos na educação, acrescentando que “o problema da Formação Pessoal e Social é (...), o problema da educação propriamente dita”.

Finalizando o olhar sobre o normativo, no artigo n.º 48.º, são enunciadas as actividades de complemento curricular, que poderiam vir a ser um lugar onde a educação para a cidadania poderia ser tratada de forma excepcional. De acordo com o estabelecido, as actividades de complemento curricular ultrapassam os objectivos dos programas oficiais; podem ser realizadas na escola ou fora dela e visam o “enriquecimento cultural e cívico, a educação física e desportiva, a educação artística e a inserção dos educandos na comunidade”, (artigo 48.º, ponto 2), ocupando assim os tempos livres dos alunos.

Figueiredo e Silva (1999:40), consideram que é elevada a importância cívica das actividades de complemento curricular, uma vez que: as regras sociais estão patentes na sua organização; os temas podem acrescentar valor ao ensino e dar azo a novas aprendizagens; são normalmente elaboradas como actividades lúdicas e motivantes onde se estabelecem fortes comunicações e se celebram relações interpessoais, desenvolvendo-se competências “de integração e pró-actividade”, cujas consequências serão “forçosamente positivas nos planos da identidade e desenvolvimento pessoal, vocacional e social”.

A lei estava apresentada, e tudo estava preparado para que se processassem mudanças, se alterassem costumes, se concretizassem novas ideias e se iniciasse a tão rogada reforma educativa.

3 - A cidadania na Reforma Curricular

Corrido um ano após a promulgação e publicação da LBSE, “nenhuma legislação regulamentadora prevista tinha sido publicada, nem os respectivos projectos eram conhecidos” (1989:12), assim se refere Campos às políticas da época e ao não cumprimento do que estava estabelecido.

A reforma era há muito esperada, e deveria ter presente o estabelecido na LBSE, a realidade concreta do país, o futuro que se pretende para o país, encarando a mudança como algo construtivo e de aprendizagem constante, sendo essencial “reconhecer à educação esse papel-chave na modelagem do futuro, em termos de desenvolvimento, equilíbrio social, coexistência internacional e espírito de solidariedade” (Silva *et al.*, 1988:174).

Em 1989, foram finalmente aprovados os planos curriculares dos ensinos básico e secundário, ficando exarados no Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto. Para Tavares (1999:88) a reforma não passou de uma “reforma de cosmética” isto porque “os reformadores não foram capazes de quebrar a estrutura disciplinar e as lógicas de poder (...) [que] vinham do sistema anterior, acabando por deixar, no essencial, tudo na mesma”. Toda esta reforma afirma Pires (1994:49), mais não seria que “um novo vestir com os retalhos sobrantes do vestir anterior”.

Relativamente ao currículo, aparecem áreas como: a Área-Escola e a Área de Formação Pessoal e Social (prevista no artigo 47.º da Lei de Bases), que se proporcionam para desenvolver e fazer adquirir hábitos, atitudes, competências, pensamentos e reflexões propícios ao cidadão democrático que vive em sociedades plurais com e em valores. Analisaremos em seguida as duas áreas separadamente.

3.1. A Área de Formação Pessoal e Social

A Formação Pessoal e Social (FPS), um dos vectores da educação que privilegia a dinâmica da cidadania, aparece como uma área nos planos curriculares, onde fica patente a contribuição das “componentes curriculares dos ensinos básico e secundário (...) para a formação pessoal e social dos educandos, favorecendo, de acordo com as várias fases de desenvolvimento, a aquisição do espírito crítico e a interiorização de valores espirituais, estéticos, morais e cívicos” (Decreto-Lei n.º 286/89 no artigo 7.º). Assumindo uma posição transdisciplinar.

Ao prever a criação de uma disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social (DPS), como indicada no n.º 2 do artigo 7.º, para todos os alunos dos ensinos básico e secundário, com a atribuição de uma hora semanal, em alternativa à Educação Moral e Religiosa Católica (EMRC) ou de outras confissões, faz com que tal área de formação adopte uma posição disciplinar.

Consegue também a proeza de ser interdisciplinar, ao conter um programa específico de Educação Cívica a ser tratado na Área-Escola no 3.º ciclo.

É ainda uma estratégia de complemento curricular, uma vez que a este também prosseguem metas de FPS, como se pode ler no Despacho 141/ME/90, em que se apresenta o modelo de apoio à organização das actividades de Complemento Curricular.

É uma área polivalente, e na solução encontrada pelo Decreto-Lei, predomina a perspectiva da FPS como educação para os valores, como evidencia Campos (1992), em detrimento da perspectiva do desenvolvimento de competências do sistema pessoal para a resolução criativa das tarefas de existência. Apresenta-se com objectivos globais que favorecem o desenvolvimento de competências afectivas, interventivas, cognitivas, sociais e relacionais e de saberes (ser, fazer e estar) e que permitem que os alunos adoptem certas posições, atitudes e opiniões que lhes facilitem a autonomia, a confiança, o envolvimento e intervenção em domínios que os questionem e que lhes suscitem dúvidas.

Contudo é notório o descontentamento com o disposto no documento. Patrício (1992^a:21) considera-o “mais impenetrável que uma nublosa: trata-se, na verdade, de um buraco negro conceptual” uma vez que nem as ideias, nem as acções que partem do decreto, são claras. Refere-se também ao destaque que aquele concede ao acto de ensinar em detrimento do acto de aprender, acrescentando que “na base deste diploma está a obsessão de *transmitir*: saberes, atitudes e valores” (1992^a:33). Para Roldão (1993:338) a criação de “um espaço curricular autónomo” com um formato de disciplina, não é positivo e haverá sempre a tendência para “produzir um conjunto de efeitos indesejáveis”, porque tem um cariz segmentário que contradiz as finalidades e a natureza da área de FPS, podendo desencorajar a sua dinâmica transversal e um espaço com um carácter eminentemente formativo que pode cair no moralismo ou no relativismo.

Porém e apesar do descontentamento a decisão estava decretada, havia agora que implementar as novidades curriculares, elaborando programas de apoio. A elaboração destes programas, ficou da responsabilidade do Instituto de Inovação Educacional (IIE). Foi-lhes também solicitado que elaborassem um programa experimental de formação dos professores que poderão vir a leccionar a nova disciplina.

Quanto à disciplina de DPS, e de acordo com o IIE, pretende reforçar a sua dimensão transdisciplinar e formativa, procurando envolver e integrar vários saberes e aprendizagens, podendo ser leccionável por qualquer professor desde que tenha formação adicional adequada. Quanto aos conteúdos, eles são essencialmente princípios como: “dignidade da pessoa humana; construção de uma sociedade livre, justa e solidária; fundamentação das relações internacionais na cooperação de todos os povos; a criação de uma ordem internacional capaz de assegurar a

paz e a justiça nas relações entre os povos” (IIE, 1991:5). Definiram-se as finalidades globais, a atingir em cada ciclo, que devem estar de acordo com a maturidade e responsabilidade crescente dos alunos. Quanto às metodologias a aplicar deveriam ser essencialmente abertas, proporcionando o diálogo, o debate, e a resolução de problemas, de modo a desenvolver a autonomia, a responsabilidade, a autoconfiança, o respeito por si e pelo outro, o espírito crítico, entre outros fins.

Já em 1991/1995, altura em que o IIE é nomeado o responsável pela construção dos programas da disciplina de DPS e Educação Cívica, havia uma certa falta de empatia e insatisfação entre o que estava legislado e o que era proposto, dando asas a contradições e a desaprovações. A aprovação, somente, do programa definitivo para o 3.º ciclo, deixando os outros ciclos à deriva e a não existência de um programa para o ensino secundário são prova clara de um evidente desinvestimento, quer político, quer da comunidade intelectual responsável e quer da comunidade escolar.

A implementação da área de FPS não foi efectuada de ânimo leve, até porque desde a sua introdução na LBSE, a sua operacionalização no Decreto-Lei n.º 286/89 e o início da sua implementação propriamente dita em 1991/92; houve a presença de projectos distintos que representavam “olhares” e opiniões diferentes sobre a nova área.

Foi divulgado o seu fracasso aquando da sua implementação, pois apenas um número reduzido de escolas é que optaram pela área FPS, nomeadamente na disciplina de DPS.

A questão da formação específica que os professores deveriam possuir para leccionar esta área, contribuiu também para a fraca implementação da disciplina e do programa de Educação Cívica nas escolas portuguesas. Apesar do Despacho 171/ME/93, aprovar um modelo de formação de docentes para a disciplina de DPS, foram poucos os profissionais que receberam formação adicional e eram também escassos os planos de formação para a área e as ofertas de acções de formação do género.

3.2. A Área-Escola

A Área-Escola, tal como objectivada no artigo 6.º do Decreto-Lei n.º 286/89, configura uma área curricular não disciplinar, com a duração de 95 a 110 horas, em que a concretização dos saberes se deve efectuar através de actividades e projectos multidisciplinares. Este deverá privilegiar a articulação entre a escola, o meio e a Formação Pessoal e Social dos alunos.

O Despacho 142/ME/90, vem concretizar o plano de acção da Área-Escola, sendo esta considerada como um verdadeiro desafio à escola, uma vez que lhe estão subjacentes pressupostos que não são habituais na escola como: a interdisciplinaridade, o trabalho cooperativo, e o espírito de iniciativa. Ao ser concretizada poderá constituir, de acordo com o estabelecido no Despacho “um estímulo permanente à iniciativa do estabelecimento de ensino, permitindo-lhe assumir progressivamente novas competências, nomeadamente nos domínios da gestão de currículos, programas e actividades educativas, da orientação, acompanhamento e avaliação de alunos, como expressões concretas da autonomia pedagógica que a reforma educativa pretende alcançar”.

Era fácil criar legítimas expectativas. Mas apesar da sua promoção ter excedido a expectativa, a sua concretização fez desmoronar todas as ilusões e expectativas até então alimentadas. O facto de não lhe ser atribuído tempo próprio no horário dos alunos e dos professores, mas apenas um plano de horas a ser dispensado pelas restantes disciplinas, tornou-se num problema, que não tardou em se evidenciar. A crítica não tardava em se assumir e foram muitas as vozes que se levantaram contra uma das áreas de inovação emblemática.

Pinto, conclui que “a Área-Escola está condenada a ser uma desilusão. Uma desilusão porque terá sido antes uma ilusão; mais precisamente, porque fez crer na possibilidade de uma transformação mais profunda da escola tradicional” (1995:43), sendo assim complicado cumprir os objectivos a que se propõe, o que na opinião do autor, seria uma justificação da sua intromissão no normal funcionamento das disciplinas.

Uma outra novidade aparecia no 3.º Ciclo do Ensino Básico, onde a Área-Escola incluía um programa obrigatório de Educação Cívica que, de acordo com o parecer “merece ser saudada como sinal de maturidade democrática da sociedade portuguesa” (CNE, 1992:87). O parecer alerta para os riscos existentes na introdução de conceitos como a “participação” e a “democracia” em áreas curriculares, sendo eles: “fabricar “robots” democráticos que tudo aprenderam e que sabem reproduzir rituais (...), banalizar a democracia, situando-a ao nível dos conhecimentos e das regras que é preciso saber na escola, separando-a ao mesmo tempo da acção social individual e colectiva [e] fabricar abstencionistas” (CNE 1992:89). O programa incluía essencialmente três aspectos relacionáveis: a defesa de direitos e deveres e liberdades fundamentais; a organização do estudo democrático como suporte desses direitos, deveres e liberdades e a participação na vida democrática.

A previsão deste programa acarretou algumas reservas, já que a introdução de um programa obrigatório numa área criada para a livre iniciativa das escolas, não era de bom-tom, nem se justificava. De facto, a existência de um programa, alberga algumas contradições que deixam algumas dúvidas em relação à sua abordagem obrigatória. Ou seja: se a escola pode seleccionar os conteúdos, as linhas organizativas e as actividades de carácter cívico e se os alunos e os professores, em consenso podem definir os temas e os objectivos a tratar, como prevê o decretado, não faz sentido ter um programa nacional para cumprir, mesmo que este seja apenas de consulta e por isso flexível visto apenas como um conjunto de sugestões. Não deixa de ser previsível que certos conteúdos programáticos possam “correr o risco de construir aprendizagens formais” não permitindo atingir os objectivos centrais da Educação Cívica (CNE, 1992:101).

Por muitas razões o futuro da Área-Escola não se profetizava acolhedor. Patrício (1992^b:17) salientou que aquela área se revelava “como uma ideia inteiramente abstracta, desligada das condições reais da vida da Escola e conducente a esquemas de operacionalização puramente formais e vazios” e que a sua operacionalização em termos de implementação na prática escolar seria de difícil hipótese.

A generalidade das escolas, dos professores e dos alunos, não conseguiam concretizar e viabilizar o projecto da Área-Escola, contribuindo assim para a sua fracassada missão. Depois da sua inolvidável valorização, assistimos ao seu progressivo, ou, pelo menos ao seu paulatino definhar. A partir de 1994, “a Área-Escola era a primeira actividade a cair” como referem Figueiredo e Silva (1999:98).

4 - A cidadania e o Projecto de Educação Intercultural

Novos desafios se colocam à escola: questões étnicas e multiculturais. A educação para a cidadania e o inter / multiculturalismo andam de mãos dadas, não se contrariam, são dialogantes. Souta (1997:37), considera que este tema causa preocupação e acuidade no sistema educativo nomeadamente ao nível da escolaridade obrigatória, onde os docentes são cada vez mais “confrontados com a promoção do sucesso educativo e social de uma população escolar no seio da qual as minorias étnico-culturais têm uma presença cada vez mais forte e iniludível”.

A população estudantil é cada vez mais heterogénea, havendo alunos de origens sociais e étnicas distintas, que falam línguas diferentes e que possuem culturas próprias. A escola tem de se apetrechar com instrumentos adequados de forma a conseguir dar “respostas adequadas à complexidade do mundo actual e aos problemas das escolas, em que a crescente diversidade

cultural da sua população coloca novos desafios à igualdade de oportunidades” (Souta, 1997:39). A realidade apresenta-se assim e nem a LBSE nem tão pouco o Decreto-Lei n.º 286/89 se pronunciam sobre o assunto ficando as mudanças étnicas do mundo e a importância crescente da multiculturalidade na sociedade portuguesa à margem dos documentos legislativos.

Em Março de 1991 criou-se o Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural com os seguintes objectivos: “coordenar, incentivar e promover, no âmbito do sistema educativo, os programas e as acções que visem a educação para os valores da convivência, da tolerância, do diálogo e da solidariedade entre povos, etnias e culturas” (Despacho Normativo n.º63/91).

É institucionalizado, um pouco mais tarde e através do Despacho 170/ME/93, o Projecto de Educação Intercultural (PEI) que tem como grande propósito, incentivar uma educação intercultural que desenvolva a adaptação à diversidade, dinamizando e apoiando relações entre a escola, a família e a comunidade, permitindo a igualdade de oportunidades e valorizando as diferenças de cada um.

O seu lançamento torna-se pertinente pois nas “sociedades modernas tendem a agravar-se problemas de convivência intercultural, manifestações de intolerância e de violência física e psicológica exercidas sobre minorias étnicas”, tornando-se evidente nas escolas portuguesas a presença de alunos “provenientes de populações etnicamente minoritárias e socialmente desfavorecidas” levantando “dificuldades acrescidas de convivência e integração” (Despacho 170/ME/93).

O PEI desenvolve-se, numa primeira fase, em trinta escolas do ensino básico, em zonas onde existem muitas crianças de etnias diferentes, e tem a duração de dois anos lectivos. A segunda fase, lançada pelo Despacho 78/ME/95, alarga para cinquenta e duas a rede de escolas envolvidas, prolongando por mais dois anos o projecto.

Souta, crítico, revela que “este Projecto não deveria centrar-se em exclusivo nas escolas com número significativo de crianças e jovens de raízes familiares africanas. Por outro lado, o desenvolvimento da *literacia multicultural* e a luta contra o racismo deveriam constituir objectivos estratégicos do projecto” (1997:63).

A dada altura, assiste-se à emergência de uma nova designação a incluir no currículo e em 1998, a Gestão Intercultural do Currículo torna-se realidade. Pretendia-se então, adequar os currículos à diversidade dos alunos de uma turma ou escola, promovendo o sucesso de todos e a igualdade de oportunidades nas aprendizagens realizadas; apoiar a mudança de práticas educativas através de processos reflexivos e a gestão dos currículos e do programa tendo em vista a promoção de valores, atitudes tão necessárias para o exercício de uma cidadania em sociedades diversas (Cardoso, 1998).

A Educação Intercultural (EI) continua a fazer parte integrante dos discursos políticos e aparece novamente na Recomendação n.º 1/2001 emitida pelo CNE, que a certa altura indica que a EI deve promover a aquisição de comportamentos onde a aceitação e respeito pela diversidade deverão ser atitudes a implementar e a vigorar; onde os pais e professores deverão dar o exemplo. Deve ser apresentada como um contributo relevante e necessário para dar respostas aos problemas das minorias, de forma a incutir a compreensão e a aceitação da natureza multicultural das sociedades actuais, onde cada um respeitará a cultura do “outro” (CNE, 2002:146-147). Realça a formação e o uso de competências profissionais dos professores com a estratégia de os utilizarem de modo a que “a diversidade existente [seja] como um recurso educativo” facilitando e concretizando a aprendizagem.

De um momento para o outro, todos (ou quase todos) os directamente ligados à escola e reflectem e vêem-se envolvidos na questão da interculturalidade. À escola é atribuído um lugar na fila da frente para educar para a intercultura, uma vez que a sua intervenção, “no domínio intercultural, é determinante para a instauração de uma nova vivência da multiculturalidade na sociedade actual e, sobretudo, na sociedade do futuro” (CNE, 2002:147). Quanto ao professor, ficará incumbido de promover uma democracia cidadã e incorporar os ideais dos seus alunos na perspectiva de uma educação inter e multicultural, fazendo frente à diversidade existente, proclamando um ensino singular para onde há plural e praticando a cidadania democrática.

A convivência de várias culturas e etnias que se operacionalizam na escola, torna evidente o confronto e o conflito com o “outro”, com as suas particularidades e diferenças e é através da resolução desse confronto que se aprende a respeitar o “outro” e se processam caminhos onde a educação para e na cidadania seja uma realidade. Outras orientações surgiram entretanto.

5 - A cidadania na Reorganização Curricular

Na sequência de um Documento Orientador de 1998 intitulado “Educação, Integração e Cidadania, e da Proposta de Reorganização Curricular, resulta em 18 de Janeiro com o Decreto-Lei n.º 6/2001 a Reorganização Curricular do Ensino Básico, que revoga o anterior decreto.

O normativo consagra a implementação de várias medidas que promovem o desenvolvimento e a aquisição de atitudes e valores, aprendizagens e competências básicas, para que se eduque para a cidadania; define os princípios que devem estar na organização e na gestão do currículo; cria áreas curriculares não disciplinares e estabelece novas disposições de avaliação.

Do disposto no decreto salientamos o carácter transversal da educação para a cidadania, desde o pré-escolar ao ensino secundário. A introdução de temas transversais nos currículos deve-se, segundo Yus Ramos (2002:176), ao facto da escola tradicional se encontrar fechada ao meio e constituir deste modo um entrave à introdução de novas perspectivas que preocupam a sociedade e que não são contemplados nos tradicionais currículos das disciplinas.

Augusto Santos Silva (2001), ministro da educação (na época), sublinha que “a Educação para a Cidadania atravessa, não só todo o currículo, como toda a organização da escola e a forma como esta se articula com as outras instâncias de socialização”, sendo encarada como uma “oportunidade e o contexto” de maneira a que no interior da sala de aula, seja possível o diálogo e o debate de temas actuais e pertinentes. O próprio decreto aconselha as escolas a elaborarem projectos e actividades onde a formação pessoal e social dos alunos esteja sempre presente.

Realçamos também as áreas curriculares não disciplinares e obrigatórias como a Área de Projecto, o Estudo Acompanhado e a Formação Cívica, que assumem “uma natureza transversal e integradora” porque respectivamente atravessam todas as disciplinas e áreas curriculares e porque “se constituem como espaços de integração de saberes diversos” (Abrantes, 2002:11). Estas áreas devem articular-se entre si e com as restantes disciplinas e devem fazer parte dos projectos da instituição, revelando-se globalizantes.

A Área de Projecto, substituta da antiga Área-Escola, visa “a concepção, realização e avaliação de projectos, através da articulação de saberes de diversas áreas curriculares” (Decreto-Lei n.º 6/2001, art.º 5.º, alínea a) onde é valorizada a participação dos alunos, que devem estar envolvidos desde o início do projecto e depois em todas as suas etapas.

O Estudo Acompanhado pretende ajudar os alunos a adquirir e desenvolver métodos de trabalho e estudo que “proporcionem o desenvolvimento de atitudes e capacidades que

favoreçam uma cada vez maior autonomia na realização das aprendizagens” (Decreto-Lei n.º 6/2001, art.º 5.º, alínea b).

A Formação Cívica, substituta da disciplina de DPS, pretende contribuir para o “desenvolvimento da consciência cívica dos alunos como elemento fundamental no processo de formação de cidadãos responsáveis, criativos, activos e intervenientes” (Decreto-Lei n.º 6/2001, art. 5.º, alínea c), onde a experiência, a prática de experiências e a troca destas experiências, devem ser uma mais valia, levando a que o aluno se sinta como parte integrante da turma, da escola e da comunidade, participando activamente nas decisões que digam respeito a diversas instituições.

Tudo parece bastante claro e objectivo, no que concerne a estas novas introduções curriculares, no entanto Abrantes (2002:13), alerta-nos para um possível risco ao qual estas áreas poderão ser expostas: o risco da “disciplinarização”. Como há poucos registos de na escola existirem áreas onde a liberdade de programas e de objectivos seja uma realidade, a tendência será para “encarar cada uma destas áreas como uma disciplina com um programa previamente estabelecido, independente dos alunos, do contexto e das «restantes disciplinas»”.

Uma vez mais, a implementação, integração e posterior condução do disposto no normativo legal, está ao alcance dos docentes que devem estar sempre atentos aos novos desafios e responder prontamente como agentes de mudança.

6 - Considerações finais

Aferimos que ao longo de quinze anos a política educativa teve sempre em mente a importância da educação para a cidadania. Foram diversos os esforços que se fizeram no sentido de a implementar, não sendo sempre a sua concretização fácil. Assistimos ao derrocar de uma série de propostas viáveis e reformadoras como a Área de FPS, a Área-Escola e a disciplina de DPS, que tiveram muito pouco tempo em funcionamento.

A cidadania está nas agendas educativa e continua a ser necessária pois assiste-se a uma desistência familiar e social no que toca a essa educação.

Cada vez mais, os pais delegam na escola e no professor a responsabilidade de educar os seus filhos e de lhes orientar a sua consciência moral. Cada vez mais se ouve falar na crise da sociedade, que se apresenta fragmentada e heterogénea. Cada vez mais se pede à escola que torne possível a vida social e que prepare os jovens para o exercício da cidadania.

Cada vez mais, é tarefa prioritária despertar as crianças para o exercício cívico, para a tolerância e consciência democrática, onde se encontram adormecidas e até indiferentes.

7 - Bibliografia

ABRANTES, Paulo (2002). Introdução. Finalidades e natureza das novas áreas curriculares. in *Novas Áreas Curriculares*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica.

CAMPOS, Bartolo Paiva (1989). *Questões de política educativa*. Porto: Edições Asa.

CAMPOS, Bartolo Paiva (1992). A Formação Pessoal e Social na reforma educativa portuguesa. in *Formação Pessoal e Social*. Porto: SPCE.

CARDOSO, Carlos (coord.) (1998). *Gestão intercultural do currículo*. Secretariado coordenador dos programas de Educação Multicultural. Lisboa: LuvPrinte.

COMISSÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (1990). *Pareceres e recomendações-88-89, II vol.* Lisboa: Editorial Ministério da Educação.

COMISSÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (1992). *Pareceres e recomendações - 1991*. Lisboa: Editorial Ministério da Educação.

COMISSÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2002). *Pareceres e recomendações - 2001*. Lisboa: Editorial Ministério da Educação.

FIGUEIREDO, Carla Cibele e SILVA, Augusto Santos (1999). A Educação para a Cidadania no Ensino Básico e Secundário Português (1974-1999). in *Inovação*, vol.12, n.º 1, 27-45.

Instituto de Inovação Educacional (1991). *Ensino Básico - 1.º ciclo. Programa de Desenvolvimento Pessoal e Social*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

MARQUES, Ramiro (1989). A Educação Moral e Cívica na proposta global da reforma. In *Inovação*, vol. 2, n.º 2, 37-40.

MENEZES, Isabel (1999). *Desenvolvimento psicológico na Formação Pessoal e Social*. Porto: Edições Asa.

Ministério da Educação (1998). *Educação, Integração e Cidadania. Documento Orientador das Políticas Educativas para o Ensino Básico*. Lisboa: Editorial Ministério da Educação.

PIRES, Eurico Lemos (1987). *Lei de Bases do Sistema Educativo. Apresentação e comentários*. Porto: Edições Asa.

PATRÍCIO, Manuel Ferreira (1989). Mesa redonda: Caminhos para a Formação Pessoal e Social dos alunos. In *Inovação*, n.º 4, vol. 2, 483-513.

PATRÍCIO, Manuel Ferreira (1992^a). *A Formação Pessoal e Social quadro da Escola Cultural*. Évora: Associação da Escola Pluridimensional e da Escola Cultural.

PATRÍCIO, Manuel Ferreira (1992^b). *A Área - Escola no quadro da Escola Cultural*. Évora: Associação da Escola Pluridimensional e da Escola Cultural.

PINTO, F. Cabral (1995). Reforma curricular do ensino básico. Conservadorismo e modernidade. In *Educação, sociedade e culturas*. n.º 4, 7-48.

SILVA, Augusto Santos (2001). A Cidadania é o horizonte da educação. Entrevista a Augusto Santos Silva. In *educare.pt*.

SOUTA, Luís (1997). *Multiculturalidade e educação*. Porto: Profedições.

SILVA, J.J.R. Fraústo da; CARNEIRO, Roberto; EMÍDIO, Manuel Tavares e GRILO, Eduardo Marçal (1988). *Proposta de reorganização dos planos curriculares dos ensinos básico e secundário. Relatório final*. Lisboa: Ministério da Educação.

TAVARES, José (1999). Conhecimento científico, pedagógico e gestão curricular: Pressupostos para uma verdadeira ciência educacional. In MARQUES, Ramiro e ROLDÃO, M.^a Céu (orgs.) *Reorganização e gestão curricular no ensino básico*. Porto: Porto Editora, 83-97.

YUS RAMOS, Rafael (2002). *Educação integral: Uma educação holística para o século XXI*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Legislação:

Lei n.º 46/86, de 16 de Outubro, Lei de Bases do Sistema Educativo.

Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto, Planos curriculares dos ensinos básico e secundário.

Despacho n.º 142/ME/90, Plano de concretização da Área-Escola.

Despacho Normativo n.º 63/91, de 18 de Fevereiro, Cria o secretariado coordenador dos programas de Educação Multicultural.

Despacho n.º 170/ME/93, Projecto de Educação Intercultural.

Despacho n.º 171/ME/93, Modelo de formação de docentes para a disciplina de DPS.

Despacho n.º 78/ME/95, 2.ª fase do Projecto de Educação Intercultural.

Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, Reorganização Curricular.