

Título: A cidadania como a nova prioridade da educação¹

Heading: Citizenship as a new priority of education

Resumo:

Neste artigo aborda-se a educação para a cidadania, primeiro na perspectiva dos normativos legais percorrendo as complexas denominações que assumiu no sistema educativo desde 1986 a 2001, proclamando a educação para a cidadania como a prioridade da educação básica. Seguidamente, reconceptualiza-se o seu lugar na formação de professores ambicionando-se que a instituição educativa modifique as suas tradicionais metas em função das alterações sociais e indicações políticas, e que, por consequência, os seus agentes se comprometam em educar e preparar os jovens para o exercício da cidadania democrática e para a participação na vida em sociedades plurais.

Palavras-chave - cidadania, política educativa, formação de professores, educação holística.

Abstract:

This article approached the problematic of citizenship education, first with a brief history of the legal normative covering denominations complex adopted in educational systems since 1986 until 2001, proclaiming the citizenship education as the priority of the basic education. Then, we reconceptualize the place in the teachers education aspire to a change of the educational institution about its traditional aims according to the social alterations and political indications and that, consequently, its agents undertake to educate and prepare young people to the exercise of the democratic citizenship and for the participation in the life of plural societies.

Key –Words - citizenship, educative politics, teachers' education and holistic education

¹ Este artigo foi desenvolvido a partir de um capítulo da minha dissertação de mestrado apresentada na Universidade do Minho.

1. Introdução

Os tempos mudaram e mudam a cada instante. Observando a sociedade actual, manifestamente complexa e diversificada, constatamos que esta se apresenta, fragmentada, perspectivando-se alguma tensão, desentendimento e até mesmo choques culturais. A realidade social começa a assimilar-se a uma manta de retalhos global face à diversidade de etnias e culturas que coabitam socialmente.

Este contexto abala profundamente as estruturas sociais. A começar pela família, agência de socialização primária, que a um ritmo alucinante começa a ser incerta nas suas modalidades de constituição e claudica na sua missão de educar, remetendo para a escola grande parte das suas responsabilidades, inclusive a de custódia.

O sistema educativo, pelo menos na parte que corresponde à escola, não deve fazer “política de avestruz” relativamente a essa situação, pois é sua função responder prontamente aos desafios colocados pelo contexto social, não obstante as dificuldades que isso acarreta. A política educativa, no que lhe concerne, procura introduzir nos *curricula* nacionais aquilo que parece fazer falta para reverter a situação. Começa por reformar algumas ideias e conceitos e admite novas áreas de saber.

Surgem no panorama educativo temas transversais como a educação para a cidadania, no sentido de formar cidadãos responsáveis, críticos e participantes em questões comuns. Supondo que existe um modelo de cidadão desejável, o aluno de hoje e adulto de amanhã, este precisa de uma preparação à altura do tempo em que vive; precisa ser educado e preparado para os problemas do complexo mundo, desenvolvendo uma atitude crítica e reflexiva que estimule o seu crescimento como pessoa, numa perspectiva necessariamente holística.

Uma mudança de atitudes e mentalidades dos agentes educativos é cada vez mais proclamada. Cientes que a mudança é necessária e que “não se muda a «cara» da escola por decreto” (Freire, 1991:25), há um longo caminho a percorrer com o intuito de fazer chegar às escolas, a ideia que algo está em constante alteração, a começar pela introdução de temas transversais, como a educação para a cidadania, no *curriculum* escolar.

2. A educação para a cidadania nos normativos legais nacionais

A educação para a cidadania tem vindo a ser uma verdadeira preocupação de Estados e um forte apelo das sociedades. Ela está na ordem do dia e principalmente “ ao nível da escolaridade obrigatória, tende a tornar-se o novo atractor axiológico da escola” (Barbosa, 2000^a:75), sendo de importância significativa para solidificar a personalidade dos jovens e lançá-los na linha orientadora da democracia e empenhamento cívico.

Na conjuntura internacional o tema tem vindo a assumir um crescente relevo, vejamos que o ano de 2005 foi eleito o Ano Internacional da Cidadania pela Educação.

A prática de uma cidadania activa e participativa foi inicialmente reforçada com o Tratado de Amesterdão em 1997, onde a aprendizagem ao longo da vida e a junção complementar de uma cidadania nacional e europeia eram os pressupostos de uma política que tinha a pretensão de (re) aproximar a Europa dos cidadãos. Ainda em 1997 surgiu o projecto do Conselho da Europa “Educação para a Cidadania Democrática” que indicava as vertentes de cidadania a ter em conta, a nível europeu e nacional, no âmbito escolar e extra-escolar, bem como na formação ao longo da vida. As vertentes apresentadas são essencialmente duas: uma objectiva, relativa a aspectos institucionais e jurídicos, através dos quais o estatuto de cidadão é concedido pela colectividade àqueles que ele reconhece como membros; e outra subjectiva, que engloba a forma como o indivíduo se relaciona e exerce o seu compromisso de solidariedade para com os outros (Synopsis, 1998).

Em Portugal foram também vários os esforços que se fizeram no sentido de promover e concretizar uma educação para a cidadania democrática nomeadamente no sistema educativo. Não se pode dizer que, nessa matéria, houve uma demissão da comunidade educativa e dos responsáveis pela tutela da escolaridade, não obstante a falta de expressão prática de toda a retórica enunciada.

Desde a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) de 1986 até à Reorganização Curricular de 2001, passando pela Reforma Curricular de 1989, que é notória a centralidade da educação para a cidadania na essência dos documentos legislativos que orientam a acção educativa. Podemos afirmar que existe uma preocupação acrescida pelo desenvolvimento integral dos alunos pela sua formação em cidadãos capazes de participar e intervir activa e democraticamente na sociedade. Mas será que em termos práticos essa preocupação foi evidente? Procuraremos encontrar uma resposta percorrendo alguns dos normativos legais mais significativos.

2.1. Na lei de bases do sistema educativo de 1986

Analisando brevemente a LBSE aferimos que algumas das suas principais finalidades dizem respeito à problemática da socialização que nos remetem de imediato para questões de cidadania. Segundo esta lei, e de acordo com o artigo nº2, uma das funções da escola é a de promover o desenvolvimento de cidadãos livres, responsáveis, autónomos, solidários, com espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, capazes de julgarem com espírito crítico e criativo em que se integram e de se empenharem no progresso e transformação da sociedade.

Para além deste artigo, são vários os que revelam a existência de uma preocupação com a perspectivização de um sistema educativo onde a educação para a cidadania fosse prioritária: o artigo 3.º sobre os princípios organizativos, em que pelo menos cinco fazem alusão à identidade nacional, exercício da cidadania, formação moral e cívica, prática da democracia e valorização dos diferentes saberes e culturas; o artigo 7.º que trata dos objectivos do ensino básico, onde cinco alíneas evocam o conceito de formação pessoal e social; o artigo 47.º indicador de uma nova área de formação pessoal e social, que poderá marcar a diferença na educação humana e social, contribuindo para um novo desenho curricular; e o por último o artigo 48.º onde são enunciadas as actividades de complemento curricular, que poderiam ser um lugar onde se tratasse a cidadania de forma excepcional.

Apresentada a LBSE tudo estava preparado para que se processassem mudanças, se alterassem costumes, se concretizassem novas ideias e se iniciasse a tão rogada reforma curricular.

2.2. Na reforma curricular de 1989

A reforma era amplamente esperada e três anos depois, os novos planos curriculares dos ensinos básico e secundário foram aprovados, ficando exarados no Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto.

O disposto no Decreto suscitou algum descontentamento e como opina Tavares (1999:88), a tão afamada reestruturação não passou de uma “reforma de cosmética em grande medida porque os reformadores não foram capazes de quebrar a estrutura

disciplinar e as lógicas de poder que lhe estão subjacentes e vinham do sistema anterior, acabando por deixar, no essencial, tudo na mesma”.

Porém houve efectivas modificações nos *curricula*, que para além de procurarem encontrar uma solução para problemas do sistema educativo e tentar modernizá-lo, possuem um outro aspecto relevante que é característica, segundo Benavente (1993:327), dos “países preocupados com a sua identidade”, a criação de disciplinas de contornos ideológicos, como a Formação Pessoal e Social e a Educação Cívica.

No plano curricular há a destacar a integrante Área de Formação Pessoal e Social (prevista no artigo 47.º da LBSE) e a criação da peculiar Área-Escola. São áreas que pela sua descrição a educação para a cidadania poderia ocupar um lugar de destaque e de reconhecimento. Ambas se proporcionam para desenvolver e fazer adquirir hábitos, atitudes, competências, pensamentos e reflexões propícios ao cidadão democrático que vive em sociedades plurais.

A Formação Pessoal e Social aparece agora como uma *super-área*, assumindo uma posição transdisciplinar. Ora vejamos, ao prever a criação de uma disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social, (como indicada no n.º 2, do artigo 7.º do Decreto), para todos os alunos dos ensinos básico e secundário, com a atribuição de uma hora semanal, em alternativa à Educação Moral e Religiosa Católica 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 do ensino básico. É ainda uma estratégia de complemento curricular, uma vez que a este também prosseguem metas de Formação Pessoal e Social, como se pode ler no Despacho 141/ME/90, em que se apresenta o modelo de apoio à organização das actividades de Complemento Curricular.

Apresenta-se com objectivos globais que favorecem o desenvolvimento de competências afectivas, interventivas, cognitivas, sociais e relacionais e de saberes (ser, fazer e estar) 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.

Apesar de algo inovador e motivante foi célebre o seu fracasso aquando da sua implementação, pois apenas um número reduzido de escolas é que seguiram a linha orientadora da área da Formação Pessoal e Social, nomeadamente na disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social. A questão da formação específica que os professores

deveriam possuir para leccionar esta área, contribuiu também para a fraca concretização da disciplina e do programa de Educação Cívica nas escolas portuguesas.

Outra novidade era a Área-Escola (artigo 6.º), considerada como um verdadeiro desafio à escola, uma vez que lhe estão subjacentes uma série de pressupostos como, a interdisciplinaridade, o trabalho cooperativo, e o espírito de iniciativa, que não são habituais no contexto educativo. Configura-se como uma área curricular não disciplinar, em que a concretização dos saberes se deve efectuar através de actividades e projectos multidisciplinares. Esta deverá privilegiar a articulação entre a escola, o meio e a formação pessoal e social dos alunos. Mais tarde, e no sentido de ajudar a materializar esta área surge com o Despacho 142/ME/90, um plano de acção.

No 3.º Ciclo do Ensino Básico, a Área-Escola incluía um programa obrigatório de Educação Cívica. Ora a existência deste programa alberga contradições que deixam algumas dúvidas em relação ao seu carácter obrigatório. Benavente (1993:327) afirma que o programa “apresenta imprecisões e ambiguidades”, pois 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 a tratar, não faz muito sentido ter um programa para cumprir.

Tudo se perspectivava para o seu insucesso e o futuro da Área-Escola não se augurava risonho. Patrício (1992:17) sublinhou sem rodeios que esta 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 implementação na prática escolar seria difícil.

Começaram cedo a revelar-se indícios de que a generalidade das escolas, dos professores e dos alunos, não conseguiam viabilizar o projecto da Área-Escola, uma vez que os obstáculos eram visíveis: a dificuldade de elaborar uma política de escola integrando componentes locais e regionais; a habitual dependência das linhas centrais de orientação; a rigidez na organização e funcionamento das escolas; a falta de hábito em cooperar e fazer interdisciplinaridade; a falta de equipamentos materiais nas escolas; a excessiva carga horária e os extensos programas das disciplinas que não conseguiam conciliar o seu cumprimento obrigatório com a Área-Escola.

Depois da inolvidável valorização da Área-Escola, a partir de 1994, assistimos ao seu progressivo, ou pelo menos ao seu paulatino definhamento.

2.3. Na reorganização curricular de 2001

Com a tríade sugestiva “Educação, Integração, Cidadania”, surge em 1998 um documento produzido pelo Ministério da Educação, onde a cidadania aparece intimamente associada à educação no âmbito da escolaridade obrigatória, podendo dizer-se que se torna o horizonte incontrolável do Ensino Básico.

A integração de componentes curriculares, extra curriculares e transdisciplinares aos *curricula* como: a valorização do trabalho de projecto; a redução do horário lectivo; o reforço de actividades de desporto, cultura e estudo; a flexibilização do *curriculum* nacional; o reforço da autonomia das escolas; o assumir da educação para a cidadania como um espaço privilegiado; são alguns aspectos que esta Proposta sugere e que deverão ser considerados e apreciados.

No seguimento deste documento, e posteriormente à sua discussão pública, surge em 18 de Janeiro com o Decreto-Lei n.º 6/2001, a Reorganização Curricular do Ensino Básico, revogando o anterior Decreto-Lei n.º 286/89, em todos os assuntos que dizem respeito ao Ensino Básico. Manteve os conteúdos anteriormente leccionados mas adoptou o conceito da Gestão Flexível do Currículo e a ideia de competência. Os docentes passam a ter mais liberdade mas, também, mais responsabilidade, pois cabe-lhes decidir como implementar o *curriculum*, de modo a maximizar as aprendizagens dos alunos, tendo em vista as competências a desenvolver até ao final de cada ciclo do Ensino Básico.

Entre outros pontos relevantes o novo 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 desenvolva a educação para a cidadania. Define os princípios que devem estar na organização e na gestão dos *curricula*, criando áreas curriculares não disciplinares, determinando a transversalidade de áreas como a Educação para a Cidadania, a Língua Portuguesa, a Dimensão Humana do Trabalho e as Tecnologias da Informação e Comunicação e estabelecendo novas disposições de avaliação.

Uma vez mais a educação para a cidadania aparece no centro da textura discursiva. O Decreto delinea interessantes avanços nesta matéria, como é o caso da natureza transversal dessa educação, o que quer dizer que de ora em diante ela deve ser integrada em todas as disciplinas que compõem os *curricula* e só assim fará sentido. Ela deverá ser uma preocupação de todos os professores e atravessar todas as disciplinas e

momentos escolares, de maneira a que no interior da sala de aula, seja possível o diálogo e o debate de temas actuais e pertinentes. É aconselhado que as escolas, gozando da autonomia concedida, elaborem projectos e concretizem actividades onde a formação pessoal e social dos alunos esteja presente e se desenvolva.

Aparecem também áreas curriculares não disciplinares e obrigatórias como: Área de Projecto, Estudo Acompanhado e Formação Cívica, que assumem em conformidade com Abrantes (2002:11) “espaços de integração de saberes diversos”. Estas áreas devem articular-se entre si e com as restantes disciplinas e devem fazer parte dos projectos da instituição, revelando-se globalizantes.

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

Abrimos aqui um parêntesis para realçarmos a emergência e a importância da transversalidade nos planos curriculares. A sua introdução nos *curricula* nacionais veio levantar uma série de questões e inquietações no palco educativo, pois não é de uso corrente e tradicional a escola básica ter áreas curriculares não disciplinares que podem “intrrometer-se” em todas as disciplinas ditas académicas. O facto da escola continuar a pensar de forma tradicional, se encontrar fechada ao meio, se apresentar com uma estrutura fragmentada, constitui um entrave à introdução de novas perspectivas que preocupam a sociedade e que não são contempladas nos tradicionais *curricula* das disciplinas.

A implementação de temas transversais apresenta algumas dificuldades, que necessitam de ser superadas: a falta de capacidade da escola para dar respostas, a existência de programas para cumprir noutras disciplinas, a falta de tempo para fazer “transversalidade”, a dificuldade em avaliar os alunos nesses temas, e a necessária formação dos docentes.

Muito havia para percorrer. Mas o caminho faz-se andando e a implementação, integração e posterior condução do disposto no Decreto-Lei n.º 6/2001, está ao alcance

de todos os docentes. Estes devem estar atentos aos novos desafios e responder prontamente como agentes de mudança e inovação.

Contudo, colocamos a tónica, também, nas instituições de formação de professores que devem alterar os seus planos de formação conforme as novas orientações educativas, preparando os futuros professores para os novos desafios que se colocam na educação basilar.

3. Nova meta para a formação de professores?

O panorama educativo encontra-se em mudança. Existem novas prioridades na educação que não são as mesmas de outrora. A educação para a cidadania tornou-se numa dessas prioridades. Ela emergiu no sistema educativo face a inúmeros desafios que a sociedade colocou nas mãos da escola como por exemplo: a escola de massas e o seu público heterogéneo com perspectivas futuras e sociais diferentes; a sociedade multicultural; o sector político, incapaz de proteger os cidadãos e de dar respostas capazes; o enfraquecimento da capacidade socializadora da família; a pluralidade de raças, línguas, etnias e culturas existentes na escola; entre outros.

Sabe-se que o professor é um elemento chave em todo este processo. E se este não possuir formação adequada, sólida e que vá ao encontro do que é solicitado pelas reformas curriculares, é certo que estas falharão ou serão implementadas mitigadamente.

Deste modo pensamos que a formação de professores terá de ser (re)ajustada, pois esta é decisiva para a edificação da escola de cidadania que se ambiciona. A ideia de (re)contextualizar e (re)definir a formação do futuro professor tem como consequência a formação das futuras gerações, pelo que nos parece premente e inegável a sua pertinência.

As metas dessa formação terão também que ser repensadas acompanhando as novas prioridades. As metas deverão agora centrar-se não numa transmissão gratuita de conhecimentos e conteúdos programáticos, mas na sua essência deverão educar, preparar para a autonomia e para a construção do próprio saber.

Barbosa (2000^b:353) salienta que com o mudar dos tempos os actores educativos vêm chegar à escola alunos que não têm referências, nem tão pouco regras de convívio em sociedade e que “não conhecem nem observam o imperativo da não-violência, para já não falar da civilidade, da cordialidade, do civismo, da responsabilidade, da

tolerância, do respeito pelas diferenças (sociais, culturais, sexuais), ou mesmo pelas divergências” Apoiando-nos nestes aspectos deficitários, parece-nos pertinente analisar as metas da escola e as da formação de professores, com o intuito de procurar preparar o professor para ultrapassar as múltiplas dificuldades que a vida real lhe coloca e que são sentidas no exercício da sua profissão.

3.1. Educar, formar e *cidadanizar*

O pensamento vigorante nas instituições responsáveis pela formação de professores, durante muito tempo, era o da transmissão sistemática, sequencial, e gradual dos conhecimentos necessários ao exercício da profissão, de um modo meramente expositivo, baseado em compêndios. Eleito essencial, instruía o futuro professor, somente em aspectos teóricos.

Actualmente, na sua prática pedagógica o professor continua ainda, amarrado ao material didáctico e está ainda muito preocupado em cumprir o programa, “o que o impede, muitas vezes, de ultrapassar a dimensão académica e instrutiva do ensino” (Peres, 1999:170). O ensino transmissivo e rotineiro permanece persistente e privilegiado em detrimento de aprendizagens activas e significativas.

A escolarização tradicional é para Freire (1975:81-85), como um banco, onde o ensino se assemelha a um acto de depósito. Na “educação bancária” o responsável pela educação cuja preocupação é “«encher» os educandos de conteúdos”, é o que instrui, o que sabe, o que pensa, o que diz a palavra, o que disciplina, o que opta e prescreve a sua opção, o que actua, o que escolhe o conteúdo programático, o que identifica a autoridade do saber com a sua autoridade funcional, é o sujeito de todo o processo, comunica e “faz depósitos” que o aluno escuta, recebe, memoriza e repete, sem perguntar para quê ou porquê. Neste caso o saber aparece como “uma doação dos que se julgam sábios aos que se julgam nada saber”. É de salientar que nesta perspectiva nada há de criativo, de transformador ou de saber, pois “só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo”.

Com a educação para a cidadania como prioridade e tema transversal nos *curricula* nacionais, referimos, apoiando-nos em Delors *et al.* (1996) e Peres (1999), que uma formação baseada apenas na transmissão de conhecimentos, “com um ensino abstracto, mnemónico, verbalista e descontextualizado” (Peres, 1999:124), não é

suficiente para assumir as exigências das novas finalidades educativas. Seria importante que a escola actual caminhasse no sentido da antecipação e apostasse numa função “preventiva” (Peres, 1999:72) de modo a preparar activamente para a vida social e multicultural, onde a cidadania democrática fosse uma realidade começando por se introduzir a dimensão da formação pessoal e social na formação de professores.

É realmente importante considerar a cidadania como um sedutor conceito e integrá-lo na formação de professores, que poderá ter bem presente nos seus planos, “conteúdos de carácter sociológico, ético-filosófico e relativos à psicologia do desenvolvimento social e moral” (Fonseca, 2000:48).

Torna-se fundamental *cidadanizar*, aprofundar os conhecimentos da democracia, da participação, da cooperação e para tal deverá exercer-se uma aprendizagem conjunta, rica em valores, em ética, com vista à preparação de cidadãos preocupados, participantes e empenhados.

Fazemos aqui uma ressalva salientando que *cidadanizar* não pode ser “a «fabricação» de indivíduos socialmente preparados para assumirem mecanicamente as normas, regras e valores da sua comunidade política”, bem pelo contrário, deve ser a “criação de condições favoráveis à construção de uma identidade politicamente comprometida com a gestão de assuntos políticos e privados” (Barbosa, 2001:89). Deste modo, o professor poderá transformar-se em alguém “que ajuda os seus alunos a encontrar, organizar e gerir o saber, guiando mas não modelando os espíritos e demonstrando grande firmeza quanto aos valores fundamentais que devem orientar toda uma vida” (Delors et al., 1996:133); poderá acompanhar o evoluir dos seus jovens alunos, passando-lhes para as mãos a “condução” da sua própria aprendizagem, sempre com a ideia de prepará-los para serem os construtores críticos do seu próprio conhecimento, adquirindo uma certa autonomia.

Porém, ajudar os alunos a “organizar e reconstruir criticamente o conhecimento” dando-lhes para tal as ferramentas precisas é um trabalho que “exige superar rotinas e velhos procedimentos escolares, criando um clima de abertura, diálogo e respeito pelas diferenças que possibilite ao aluno questionar e constatar os saberes e as práticas sociais, reinterpretando-os, e consciencializar-se da multiplicidade de interesses, ideologias e práticas que nem sempre respeitam os princípios democráticos” (Peres, 1999:125) tarefa que nem sempre se torna facilitada.

Seria relevante accionar a escola do sujeito, onde o aluno fosse o centro de interesse, o ponto fulcral de todo o processo de aprendizagem, onde a principal

prioridade fosse o aluno com todas as suas referências familiares e sociais, que precisa de ajuda para percorrer o caminho da educação para o qual, por vezes, não está devidamente preparado.

Valorizamos uma educação integral em que todos trabalhem em função do mesmo objectivo: o desenvolvimento global como ser humano, aprendente e único.

3.2. Educação holística e cidadania

A ideia de uma educação centrada no aluno, exige mudar as estruturas escolares para uma educação que leve em conta a singularidade de cada um proporcionando um ensino mais amplo, sempre com o objectivo de se atender às especificidades e necessidades individuais.

De acordo com Yus Ramos (2002) a educação do futuro deverá ser integral e englobar várias dimensões: física, mental, emocional e espiritual. Surge então a educação holística como um novo paradigma que procura romper com a tradição educativa. A educação holística, termo proposto por Miller (1996), apresenta a convicção de que a personalidade global de toda a criança deve ser considerada na educação. Para Miller (1998, cit. Yus Ramos, 2002:18) a educação para ser holística, deveria essencialmente: (i) nutrir o desenvolvimento pela pessoa global; (ii) estar interessada no intelectual, assim como no emocional, no social, no físico, no criativo/intuitivo, no estético e nos potenciais espirituais; (iii) girar em torno das relações entre os aprendizes, onde a relação professor-aluno tende a ser igualitária, aberta, dinâmica em formulações holísticas; (iv) estar interessada na experiência vital, uma vez que a educação é crescimento, é um envolvimento com o mundo, é uma questão para compreender e dar sentido; (v) capacitar os alunos para que se aproximem criticamente de contextos culturais, morais e políticos das suas vidas; e (vi) reconhecer que as culturas são criadas pelo povo e que podem ser mudadas por ele se deixarem de servir às suas necessidades.

As bases pedagógicas da educação holística com características inovadoras e globais, deveriam substituir a “orientação academicista, centrada nas disciplinas escolares, por outra mais centrada no aprendiz, na intensificação de todas as suas capacidades” (Yus Ramos, 2002:ix). No que concerne aos professores, precisariam de ser formados através dos princípios do holismo, onde o ensino seria encarado como uma “arte” e não só como uma ciência técnica; onde a compreensão do desenvolvimento

humano, as relações humanas, a dinâmica de grupos, a resolução de conflitos e as qualidades artísticas profissionais como a sensibilidade e compaixão, deveriam estar na essência do programa, enfatizando as implicações sociais, culturais e filosóficas; onde a formação intelectual teria de ser sólida, onde o “pensamento crítico, flexível e criativo, e a habilidade para pesquisar, localizar e tirar partido de todas as fontes potenciais”, seriam de pertinência extrema.

Pensamos que se juntarmos este enfoque holístico à formação, valorizando uma educação activa, participada e significativa, a educação para a cidadania deixaria de ser uma utopia para se tornar uma realidade.

4. Considerações Finais

Ao longo de quinze anos de política educativa foram diversos os esforços que se fizeram no sentido de educar para a cidadania. A sua concretização nem sempre foi fácil e assistimos ao derrocar de uma série de propostas viáveis como a Área de Formação Pessoal e Social, a Área-Escola e a disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social.

Mas aquela educação continua a ser necessária. Cada vez mais, os pais delegam na escola e no professor a responsabilidade de educar os seus filhos. Cada vez mais “se pede à escola que torne possível a vida social e que prepare os jovens para o exercício de uma democracia deliberativa” (Meirieu & Guiraud, 1997:20). Cada vez mais, é tarefa prioritária despertar as crianças para uma cidadania participada e democrática. A tudo isto a escola tem tentado dar resposta.

Partindo da constatação que hoje se exige muito ao professor, reconhecemos que a sua missão é duplamente complexa. Para além de ser da sua responsabilidade mediar o acesso ao saber, tem agora que educar para a vida, ensinar a ser, a estar, a sentir, a reflectir; desenvolver competências e preocupar-se com uma preparação cívica, cultural, ética e moral dos seus educandos. Tem em mãos uma árdua tarefa, o que torna imprescindível uma preparação prévia e uma formação específica adequadas às circunstâncias, de maneira a sentir-se devidamente adaptado ao que lhe é exigido.

As instituições de formação deverão estar sensibilizadas para a emergência de temáticas que vão para além dos tradicionais programas, das tradicionais metas da educação.

Face à centralidade e à importância que se atribui ao tema da cidadania na formação de crianças e jovens, pensamos que existem lacunas na formação de

professores, por não lhe concederem a mesma centralidade. As instituições de formação poderão no entanto redimir-se, assumindo as prioridades da educação básica como suas, contribuindo para a redefinição de certos vectores de cidadania, adoptando uma formação mais global e integradora. Na essência, seria redefinir a formação docente no sentido de formar para e na cidadania.

5. Bibliografia

- ABRANTES, Paulo, "Introdução. Finalidades e natureza das novas áreas curriculares.", *in* Novas Áreas Curriculares – Reorganização Curricular, Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica, Lisboa, 2002, 9-18.
- BARBOSA, Manuel, "Educar para os valores da cidadania democrática. Estratégias de operacionalização curricular", *in* SANTOS REGO, Miguel A. (Ed.), *Pedagogia dos Valores em Galicia*. Universidade de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela, 2000^a, 73-87.
- BARBOSA, Manuel, "A formação de professores face às novas prioridades da escola. Inventário de competências para promover a aprendizagem da cidadania", *in* Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación, Livro de Actas, n.4, vol.6, ano 4.º, 2000^b, 352-358.
- BARBOSA, Manuel, "Educar para a cidadania em ambiente escolar: Recontextualização e redefinição da missão do professor" *in* BARBOSA, Manuel (Ed.) *Educação do cidadão. Recontextualização e redefinição*, Edições APPACDM, Braga, 2001, 75-98.
- BENAVENTE, Ana, "Educação, participação e democracia: Valores e práticas na instituição escolar" *in* *Análise Psicológica*, série XI, n.º 3, 1993, 325-333.
- Conseil de la Cooperation Culturell, Synopsis du Project: Éducation à la Citoyneté Démocratique, (Documento policopiado), 1998.
- DELORS, Jacques; et al., *Educação – Um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*, Edições ASA, Porto, 1996.
- FONSECA, António Manuel, *Educar para a Cidadania – Motivações, princípios e metodologia*, Porto Editora, Porto, 2000.
- FREIRE, Paulo, *Pedagogia do oprimido*, Edições Afrontamento, Porto, 1975.
- FREIRE, Paulo, *A educação na cidade*, Cortez Editora, São Paulo, 1991.
- MEIRIEU, Philippe e GUIRAUD, Marc, *L'école ou la guerre civile*, Plon, Paris, 1997.
- PATRÍCIO, Manuel Ferreira, *A Área - Escola no quadro da Escola Cultural*, Associação da Escola Pluridimensional e da Escola Cultural, Évora, 1992.
- PERES, Américo Nunes, *Educação Intercultural: Utopia ou realidade?*, Profedições Lda, Porto, 1999.
- TAVARES, José, "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 Editora, Porto, 1999, 83-97.
- YUS RAMOS, Rafael, *Educação integral: Uma educação holística para o século XXI*, Artmed Editora, Porto Alegre, 2002.

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