

# A REFORMA CURRICULAR DO ENSINO BÁSICO CONSERVADORISMO E MODERNIDADE

E. Cabral Pinto \*

*O projecto da modernidade compreende a educação como um processo orientado de autoformação da espécie humana. O ser humano (individual ou espécie), enquanto ser natural, forma-se na perspectiva do trabalho pelo qual assegura a sua sobrevivência; enquanto ser social, forma-se na perspectiva da sociedade que é o lugar da sua emancipação desejável e possível (ainda que, na efectividade da história, também tenha sido esse o lugar da sua alienação); enquanto ser pessoal, forma-se na perspectiva de uma vida plena e feliz. Tal é o paradigma pedagógico que a Lei de Bases do Sistema Educativo português não deixa de consagrar. Ao longo da peregrinação analítico-crítica que aqui se faz à reforma curricular do ensino básico estabelecida pelo Decreto-Lei nº 286/89, vai-se verificando que essa reforma, afinal, não corresponde às premissas dadas pela Lei de Bases. Ela somente actualiza a função do factor escolar no processo de uma modernização selectiva que tem feito pagar um pesado tributo ao mundo da vida. Na sua parte construtiva, o texto avança com sugestões impelidas pelo desejo de ver o ensino básico colocado nos parâmetros normativos do projecto da modernidade.*

## 1. Introdução

Concebo o paradigma pedagógico da modernidade dividindo, com Habermas, os referentes de toda a comunicação possível em mundo *objectivo*, mundo *social* e mundo *subjectivo*. Esses três mundos devem constituir, sem dis-

\* Escola Superior de Educação Jean Piaget – Arcozelo.

criminação hierárquica, a tríplice referência da formação escolar. Em questão está o desenvolvimento dos educandos nas correspondentes dimensões da racionalidade cognitivo-instrumental, prático-moral e estético-expressiva. Partindo desta precompreensão, observo que a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86) consagra o paradigma pedagógico da modernidade na tríplice referência que faz:

- a) *ao trabalho*: «O sistema educativo responde às necessidades resultantes da realidade social... valorizando a dimensão humana do trabalho» (artigo 2º, 4);
- b) *à sociedade*: «...incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários» (artigo 2º, 4);
- c) *ao sujeito*: «...contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos» (artigo 2º, 4).

Infelizmente, a reforma curricular do ensino básico não satisfaz as premissas legais de que partiu.

## 2. Perspectiva do trabalho: formação para o reino da necessidade

No âmbito da primeira referência, a educação tem por objectivo: «Desenvolver a capacidade para o trabalho e proporcionar, com base numa sólida formação geral, uma formação específica para a ocupação de um justo lugar na vida activa que permita ao indivíduo prestar o seu contributo ao progresso da sociedade em consonância com os seus interesses, capacidades e vocações» (artigo 3º, e). Encontramo-nos aqui em pleno domínio da racionalidade cognitivo-instrumental: os conhecimentos são ferramentas teóricas que os alunos deverão ser capazes de utilizar mais tarde na produção e melhoramento das condições materiais do mundo da vida. Nesta perspectiva, o ensino básico<sup>1</sup> há-de providenciar para que «sejam equilibradamente inter-relacionados o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano» (artigo 7º, b). Pretende-se que os alunos disponham de informações basilares em matéria

<sup>1</sup> Não se terá por campo a reforma educativa, mas tão-somente a reforma curricular; e, nos limites desta, a tematização incidirá exclusivamente sobre o ensino básico.

científica e tecnológica e aprendam a trabalhá-las «crítica e criativamente», tendo sempre em vista «a comunidade e os seus problemas mais importantes» (artigo 8º, 3, b). Os alunos que não prosseguirem os estudos no ensino secundário poderão frequentar cursos de formação profissional que têm por função «complementar a preparação para a vida activa iniciada no ensino básico» e possibilitar «um integração dinâmica no mundo do trabalho pela aquisição de conhecimentos e de competências profissionais» que permitam «responder às necessidades nacionais de desenvolvimento e à evolução tecnológica» (artigo 19º, 1).

Da «reordenação e reinterpretção» que os autores da proposta de organização curricular (um grupo de especialistas coordenado por Fraústio da Silva) fizeram das intenções educativas expressas na Lei de Bases do Sistema Educativo, resultou que os objectivos referidos à dimensão do trabalho social surgissem associados a outros que melhor se integrariam num conjunto diferente. É verdade que não há preparação para a vida activa sem o domínio dos *meios de expressão e de comunicação verbais e não verbais* e ainda que o *desenvolvimento da sensibilidade estética* se reflectirá sempre de modo positivo na formação do homem-trabalhador. Haveria, no entanto, vantagem pedagógica em sublinhar o compromisso da educação com o crescimento das forças produtivas, autonomizando os respectivos objectivos. No processo educativo estão em formação simultânea o indivíduo, a sociedade e a própria espécie humana no seu todo: «entre os fenómenos de aprendizagem das sociedades e os fenómenos de aprendizagem individual verifica-se um processo de efeito circular» (Habermas, 1981: 36). A sociedade e a espécie formam-se (*humanizam-se*) pelo trabalho e evoluem pelo saber de produção (científico e técnico) que vão incorporando nas forças produtivas. A educação escolar é formação (do indivíduo) para a formação (do género) pelo trabalho. A importância desta «condição da existência humana» não deve ficar diluída na confusão dos objectivos pedagógicos.

Se a diluição acontece, poderá pensar-se – e esta não deixa de ser uma explicação possível – que aí chegaram ecos de uma certa variante do discurso filosófico da pós-modernidade. A preparação para o trabalho teria que surgir dissimulada porque justamente o trabalho seria o pecado de que a civilização ocidental deveria envergonhar-se. Em lugar de ser meio de fusão entre o homem e a natureza, seria antes repressão desta pela vontade de poder daquele. Com a expansão da *repressão produtiva*, que fez avançar a civilização ocidental

para níveis de eficácia cada vez mais elevados, terá crescido na mesma proporção o definhamento dos instintos da vida e do prazer no homem. O trabalho só seria produtivo num contexto flagelador de repressão e de auto-repressão. «O domínio sobre a natureza implica o domínio sobre os homens. Todo o sujeito deve tomar parte na subjugação da natureza externa... e, em vista disso, deve subjugar a natureza dentro de si mesmo. O domínio 'internaliza-se' por amor ao domínio» (Horkheimer, 1973: 103-4). Impregnado deste pessimismo pós-e-anti-moderno, o sistema escolar procuraria neuroticamente tornar menos visível o seu envolvimento cúmplice nos efeitos demoníacos daquela actividade à qual, contudo, a humanidade deve em absoluto a sua sobrevivência.

### **2.1. Repressão produtiva, sobre-repressão e emancipação pelo trabalho**

Onde há trabalho, há renúncia, fadiga, constrangimento. Há, dito numa palavra, *razão*. E podia dizer-se: onde há civilização e progresso, há privação de liberdade e prazer, há coacção e sofrimento. Nisso, precisamente, consiste a racionalização social. E a questão é saber se é possível uma alternativa sem consequências regressivas. Freud, por exemplo, pensa que não. Se a sociedade não impusesse restrições à satisfação da libido e não canalizasse para o trabalho a energia que ela liberta, em pouco tempo os homens voltariam à forma de vida animal do estado selvagem. Mas já Marcuse pensa de modo diferente. Segundo este, será possível submeter a vida colectiva a um princípio de realidade que não tenha que reprimir as exigências de gratificação do princípio do prazer. A incompatibilidade dos dois princípios é de ordem histórica e não transcendental. A civilização ocidental, que foi racional-repressiva por necessidade, pode, na fase actual do seu desenvolvimento, devolver à imaginação a sua cidadania e ao homem a sua plenitude. «A imaginação visualiza a reconciliação do indivíduo com a totalidade, do desejo com a realização, da felicidade com a razão. Ainda que esta harmonia tenha sido convertida numa utopia pelo princípio da realidade estabelecido, a fantasia insiste em que pode e deve tornar-se real... Isto sucede na *arte*... Sob a forma estética jaz a harmonia reprimida da sensualidade e da razão – o eterno protesto contra a organização da vida pela lógica da dominação...» (Marcuse, 1984: 140).

Do mesmo modo que Nietzsche escolhe Díónisos contra Apolo, assim também Marcuse trocaria de boa vontade Prometeu («o herói cultural do esforço e da fadiga, da produtividade e do progresso») por Orfeu e Narciso. «No mundo simbolizado pelo herói cultural prometeico, eles são a negação de *toda* a ordem; mas, nesta negação, Orfeu e Narciso revelam uma nova realidade. O Eros órfico transforma o ser: domina a crueldade e a morte mediante a libertação. A sua linguagem é a *canção* e o seu trabalho é o *jogo*. A vida de Narciso é a da *beleza* e a sua existência é *contemplação*» (*ibidem*: 163; sublinhado por Marcuse). No fundo, o que nesses heróis anticulturais se exprime é a aspiração da humanidade a uma ordem não repressiva onde se verificasse a «reconciliação (união) erótica» de cada um consigo mesmo, com os outros e com a natureza. É convicção de Marcuse que essa ordem deixou de ser uma utopia para se tornar um objectivo realizável<sup>2</sup>: é já possível estabelecer um *novo* princípio da realidade que liberte a dimensão estético-erótica da vida e ponha, assim, termo à «tirania repressiva da razão».

Mas este novo princípio não implica a rejeição do trabalho produtivo. Pelo contrário, é justamente aí, na produção, que assenta a possibilidade de se dar um outro rumo à civilização. «A ordem não repressiva é essencialmente uma ordem de *abundância*» (Marcuse, 1984: 183; sublinhado por ele). A liberdade não chega antes de estarem satisfeitas as exigências da necessidade; ela só é compatível com o «constrangimento do supérfluo». E o espaço dela será tanto maior quanto mais produtivo for o trabalho (mais bens em menos tempo) e, portanto, quanto mais reduzido for o espaço da alienação necessária. A esfera da necessidade e do trabalho é também a da razão, mas «nunca poderá ser a da liberdade e da gratificação» (*ibidem*: 151). O que se pode esperar, segundo Marcuse, é que a racionalização do sistema produtivo permita «ganhar tempo e espaço para o desenvolvimento do indivíduo *fora* do mundo do trabalho inevitavelmente repressivo» (*ibidem*: 183; sublinhado por ele). Marx já o tinha dito antes: o reino da liberdade situa-se no exterior da esfera da produção material. «Nesta esfera, a única liberdade possível consiste em que os produtores associa-

<sup>2</sup> «A utopia é um conceito histórico. Ela qualifica projectos de transformação social que se consideram impossíveis». Mas «hoje, toda a forma do mundo, toda a transformação do meio técnico e do meio natural é uma possibilidade real que tem o seu lugar, o seu *Topos*, na história» (MARCUSE, 1968: 7 e ss.).

dos regulam racionalmente as suas trocas com a natureza... e executam essas trocas com o mínimo dispêndio de força e nas condições mais dignas e mais adequadas à sua natureza humana» (Marx, 1974: 198-199). Daí é que me admirará «a possibilidade de fazer hoje uma coisa, amanhã outra, caçar de manhã, pescar à tarde, tratar dos animais à noite, fazer crítica depois das refeições, tudo isso a meu bel-prazer, sem que tenha de ser caçador, pescador ou crítico» (Marx-Engels, 1968: 63).

Se a civilização é actualmente repressiva (e a pedagogia deve aceitar metodologicamente o diagnóstico dos «discípulos de Nietzsche»), não é então em vista do seu estado presente que a escola educa. Talvez isso mesmo se diga ao enunciar-se como um dos princípios orientadores da reforma do sistema educativo *a educação para a mudança*. «Essa mudança reveste múltiplos aspectos: é científica, é tecnológica, é económica, é social, é política, é filosófica, é artística, é mental, é moral, é comunicacional» (CRSE, 1988: 25). A escola educa para outra forma de vida. É o reino da liberdade que ela tem no seu horizonte – um estado de civilização em que se faça do desenvolvimento das capacidades do homem um fim em si mesmo e nunca um simples meio. Mas, como observara Marx (1974: 199), esse reino só pode crescer com as raízes enterradas no reino da necessidade. Pode dizer-se do trabalho que é um «sistema de actividades essencialmente inumanas, mecânicas e rotineiras» (Marcuse, 1984: 183); é nele, todavia, que assenta a possibilidade de se evoluir para uma *civilização não repressiva*.

É conveniente distinguir com Marcuse entre autoridade racional (ou legítima) e dominação e entre repressão (necessária) e sobre-repressão (*surplus-repression*). A autoridade é um pressuposto da própria vida social, racionaliza a luta colectiva contra a escassez e confina-se à administração das funções e instituições necessárias ao progresso de todos. Ao contrário disso, a dominação visa só o interesse de alguns: trata-se do uso da coacção institucional para conservar ou ampliar privilégios de grupos ou de indivíduos particulares. Sabe-se, por outro lado, que o princípio da realidade, que garante à espécie humana a sua continuidade, impõe já por si uma considerável dose de controlo repressivo sobre os instintos<sup>3</sup>. O facto, porém, é que esse princípio tem ido buscar as

<sup>3</sup> «O homem civilizado fez a troca de uma parte de felicidade possível contra uma parte de segurança» (S. FREUD, 1989: 69).

suas sucessivas formas históricas à dominação e não à autoridade e isso significa a prática de restrições estranhas à racionalização: «os interesses específicos de dominação introduzem controlos *adicionais* para além dos que são indispensáveis a toda a associação humana civilizada. Estes controlos adicionais, que nascem das instituições específicas da dominação, são aquilo a que chamamos *sobre-repressão*» (Marcuse, 1984: 48).

É a esse excesso – e à respectiva causa procriadora – que se deve imputar o mal-estar de que se queixam os críticos da modernidade. «Temos sugerido que a repressão instintiva prevacente é o resultado não tanto da necessidade do trabalho como da sua específica organização social imposta pelos interesses da dominação, ou seja, que a repressão é na sua maior parte repressão excedente» (id. *ibidem*: 149). Nesta tematização, os problemas da formação cognitivo-instrumental do trabalhador conectam-se claramente com os da formação prático-moral do cidadão. A formação para o trabalho deve implicar a consciência do seu sentido libertador. O objectivo racional do trabalho é a liberdade e não a dominação. Mas a liberdade só vem com a vitória sobre a escassez no quadro de uma organização da produção e da distribuição que coloque todos os bens imprescindíveis à vida e à realização pessoal ao alcance de cada um dos membros da sociedade. A liberdade não exige menos do que a dominação um trabalho de gratificação diferida: um trabalho *forçado*, metódico e produtivo. Por isso, Marcuse adverte que não concorre para a libertação do homem, mas antes para a conservação do sistema de produção estabelecido, quem ataca o trabalho em nome de «valores superiores» ou simplesmente lhe contrapõe a exigência de mais tempo de lazer e diversão. Tais ideias pertencem ao próprio contexto ideológico da auto-reprodução do sistema. «As lamentações sobre o efeito degradante do 'trabalho total', as exortações para apreciar as coisas boas e belas neste e no outro mundo são elas mesmas repressivas na medida em que reconciliam o homem com o mundo do trabalho, que deixam de lado sem lhe tocar. Mais ainda: mantêm a repressão desviando o esforço da verdadeira esfera em que a repressão se radica e pela qual ela se perpetua» (id. *ibidem*: 151).

Se é verdade que só uma ordem de abundância é compatível com a liberdade (*ibidem*: 183), então poucos países de cultura ocidental carecem tanto como o nosso da mediação do trabalho. Eis o que deveria ser assumido sem

ambiguidades na formulação dos objectivos do ensino básico. É verdade que não nos tornaremos mais livres aumentando simplesmente a produção nacional. No discurso político faz-se hoje, de modo pertinente, a distinção entre o crescimento económico e o desenvolvimento social. Aquele é, porém, uma condição objectiva da possibilidade deste e é mesmo natural que acabe por induzir à sua necessidade subjectiva. Assim, quando, ao nível da Lei de Bases, se diz que o ensino escolar deve *desenvolver a capacidade para o trabalho* não se está a prescrever uma finalidade promíscua. A capacidade refere-se ao indivíduo que se forma e que se forma justamente na medida em que desenvolve essa capacidade; mas, enquanto força produtiva, ela refere-se sobretudo à ordem económica da sociedade. Só por inadvertência, se não é caso de hipocrisia pedagógica, é que se pode iludir esta última perspectiva.

## **2.2. O subsistema educativo no jogo das estratégias macro-económicas**

A gratificação individual deverá ocorrer depois do trabalho, em consequência do trabalho<sup>4</sup> e não (exceptuando acasos felizes) *durante* o trabalho. Ver no trabalho necessário o tempo e o modo da realização dos indivíduos é subestimar a vida pós-laboral, é reduzir o mundo da vida ao mundo do trabalho, é, finalmente, desonerar o sistema educativo da formação dos alunos para a fruição das actividades improdutivas da arte e da cultura – e, obviamente, desonerar o sistema político da promoção social destas. Mas, se tal é a perspectiva da organização curricular do ensino básico – e esta é uma segunda hipótese de explicação para os critérios aplicados, bem mais plausível do que a anterior suposição dos pruridos pós-modernos –, então os objectivos pedagógicos que aí remetem para domínios da personalidade não referidos directamente à formação profissional só valeriam pelo pressuposto de que tornam mais elástica a adaptabilidade do futuro trabalhador às variações evolutivas do processo económico. Justificar-se-ia, nesse caso, a promiscuidade dos objectivos porque

<sup>4</sup> Daí a constitucionalização do trabalho como *direito fundamental* (artigo 58º da Constituição da República Portuguesa). Privar alguém desse direito é despojá-lo da possibilidade de ser homem. «Todos têm direito ao trabalho». Poderia acrescentar-se que o trabalho é também um dever («O dever de trabalhar é inseparável do direito ao trabalho...»): é um dever que, contudo, se realiza *exercendo um direito*.

todos eles estariam subordinados ao mesmo (e porventura único) «mandato» que as instâncias políticas da reforma teriam conferido ao sistema educativo, a saber: *a preparação para a vida activa*.

E faria então sentido, com estatuto de paradigma, a geminação da educação estética com a educação tecnológica feita ao nível do 2º ciclo do ensino básico. É que, para a recuperação tecnológica e industrial do país, «uma Educação Visual com preocupações marcadamente estéticas» seria, com efeito, de utilidade praticamente nula.

Por isso ou não, o facto é que ela foi destituída pela reorganização curricular da sua função específica para se envolver – e dissolver – na produção de atitudes facilitadoras da integração dos alunos *no fascinante mundo das novas tecnologias* (Roberto Carneiro, 1988: 95). «A Educação Visual e Tecnológica é, portanto, uma disciplina inteiramente nova... que não pretende fazer formação artística nem formação técnica, porque se situa deliberadamente na intersecção desses dois campos da actividade humana»<sup>5</sup>. Do respectivo professor, o que se espera é que exhiba ele próprio as atitudes que deve promover nos alunos, pondo ao serviço da sua prática pedagógica o máximo investimento em experiência técnica, «mas, acima de tudo, dando à abordagem do mundo tecnológico uma dimensão nova, incomensuravelmente mais aliciante pela articulação entre ciência e técnica, entre trabalho manual e trabalho intelectual, num processo de humanização de toda a produção do objecto técnico» (Antunes da Silva, 1993: 100).

Ainda no 2º ciclo, só a disciplina de Educação Musical parece escapar à tentação da instrumentalização tecnológica. Mas ela tem aí um estatuto diminuído: funcionará integralmente ou não «de acordo com os recursos humanos e infra-estruturas das escolas»<sup>6</sup>. No 3º ciclo, a formação estética fica a cargo somente da disciplina de Educação Visual, agora divorciada da Educação Tecnológica. Esta, por seu turno, é transferida para uma área opcional dentro

<sup>5</sup> *Organização Curricular e Programas*, Ensino Básico, vol. I, 2º ciclo, 196. Será, no entanto, difícil ficar-se insensível aos fundamentados protestos da *Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual* contra o hibridismo da disciplina. Esses protestos foram reforçados – e avaliados contra a suspeita de reacção corporativa – por dezenas de depoimentos procedentes do exterior das belas-arts (cf. *A Expressão Visual no Ensino Básico – Polímanifesto 1 e 2*, 1992 e 1993).

<sup>6</sup> Observação incluída no *Plano curricular do 2º ciclo do ensino básico*.

da qual passa a concorrer com a Educação Musical – também ela despromovida a disciplina de opção – e uma segunda Língua Estrangeira<sup>7</sup>.

Por todas estas razões, somos impelidos a pensar que a actual reforma curricular do ensino básico não faz senão servir propedeuticamente o «novo vocacionalismo» que se foi estabelecendo em Portugal a partir do segundo lustro da década de setenta (Stoer *et alii*, 1990) com a «normalização» pós-revolucionária do sector do ensino (Stoer, 1982 e 1986) e no «contexto da crise do fordismo» no espaço europeu. É impossível, com efeito, deixar de correlacionar a abertura das fronteiras económicas, expondo o país ao «choque do futuro», com a urgência da reestruturação do aparelho produtivo mediante apropriação de novas tecnologias, com a necessidade que daí decorre de uma requalificação profissional da força de trabalho, e tudo isso, finalmente, com a urgência da reforma do aparelho escolar. É tal o vórtice das transformações económicas e tecnológicas à escala planetária, e tal a oportunidade de modernização nacional associada à recepção eufórica dos fundos estruturais da Europa Comunitária, que os textos da reforma em curso dificilmente poderiam ser lidos a outra luz.

É, de facto, demasiado evidente a subordinação da reforma educativa a estratégias de oportunismo adaptativo no quadro da evolução económica internacional. Porém, isso não quer dizer que a óbvia vinculação da reforma a exigências procedentes do mundo da produção venha a traduzir-se em resultados que corroborem a estratégia de recuperação económica e tecnológica proclamada no profuso discurso oficial da modernização<sup>8</sup>. «A formação social portuguesa encontra-se numa fase de renegociação da sua posição no sistema mun-

<sup>7</sup> Os alunos terão que escolher uma dentre estas três disciplinas. Mas a faculdade opcional pode ser simplesmente teórica, já que não é certo que todas as alternativas sejam postas a funcionar. Com efeito, a área será contingencialmente organizada «de acordo com os recursos das escolas, excepto Língua Estrangeira II, que será de oferta obrigatória» (*Plano Curricular do 3º ciclo do ensino básico*).

<sup>8</sup> Só a incongruência entre a retórica visível do discurso e a estratégia opaca da estrutura económica é que pode dar sentido à paradoxal despromoção da educação tecnológica no 3º ciclo; à qual acresce, de resto, a persistência – em todo o ensino básico – do vício abstracto-verbalista característico do ensino tradicional. Uma eventual coerência com objectivos mais pragmáticos (mas sem que tal implique uma mudança de modelo de desenvolvimento) ficará adiada para o ensino secundário, onde a *formação específica* se reforça com a *formação técnica* tendo em vista «a obtenção de valências e capacidades que permitam a futura inserção num conjunto alargado de sectores e actividades profissionais» (Observação contida nos organigramas do ensino secundário estabelecidos pelo Decreto-Lei nº 286/89, de 29 de Agosto).

dial. Tudo leva a crer que essa fase termine pela consolidação de uma posição semiperiférica assente em novas bases» (B. Sousa Santos, 1985: 900). A previsível consolidação da posição semiperiférica de Portugal significa que as mudanças escolares «implementadas num contexto internacional de crise do fordismo» não constituem «um sistema coerente de respostas do campo educativo» às necessidades da evolução para uma sociedade pós-industrial, mas sim às necessidades de readaptação industrial no quadro de uma «sociedade neofordista» semiperiférica, que, como tal e pela divisão internacional do trabalho, será apenas subsidiária do desenvolvimento das sociedades pós-fordistas do centro europeu (J. A. Correia *et alii*, 1993). Essa é a lógica a que obedeceram os novos impulsos da formação escolar para o trabalho, de que resultaram a criação das escolas profissionais e a revalorização do ensino técnico-profissional. Parece que só a implementação do *Projecto Minerva* (visando a utilização do computador nas escolas) remete para a lógica do pós-fordismo. «Com efeito, enquanto a reestruturação e lançamento do ensino técnico-profissional e a criação das Escolas Profissionais são intervenções que visam aumentar a capacidade de resposta do campo da formação a solicitações mais ou menos imediatas, mas nem sempre explicitadas, do mercado de trabalho, o que contribui para o carácter neo-fordista da mão-de-obra que aí se produz, já a intervenção que se prefigura com o lançamento do projecto Minerva, ao visar promover a alfabetização informática de toda uma geração, inscreve-se claramente num processo de criação das condições necessárias à formação de uma mão-de-obra pós-fordista» (*ibidem*: 41; J. A. Correia, 1990: 45 e ss.). A sua irrelevância estratégica é, porém, óbvia «numa sociedade tecnologicamente dependente que ainda não foi capaz de resolver o problema do analfabetismo literal».

### **2.3. A formação escolar para o trabalho no horizonte da antropogénese**

Mas os pontos de vista pedagógico e económico da educação só se tornam incompatíveis quando se pretende que coincidam. A pedagogia inclui a *formação para o trabalho* como condição do duplo processo da ontogénese e da antropogénese. Só que não se esgota aí, como sabemos, a sua perspectiva sobre a formação do homem – *do homem total*. É bem certo que nenhum dis-

curso político-educativo ousa assumir de forma explícita a afectação instrumental do sistema educativo a programas de crescimento económico<sup>9</sup>. Acima dos imperativos da modernização há-de ser sempre exaltada a prioridade da *dimensão pessoal* na consideração hierárquica dos objectivos pedagógicos. A pessoa do educando é o valor absoluto da educação no sentido kantiano de um fim em si incondicional, que não pode ser usado nem usar-se como meio. Se há algo adquirido na consciência ética dos professores-educadores é o sentimento crítico-moderno de repulsa pela objectivação do ser humano. Não pode haver a suspeita de que preparar um aluno para as novas exigências da produção se reduz a fazer dele um objecto de trabalho mais actualizado. Daí as subtilezas semiológicas dos discursos político-educativos de referência económica e a tática «existência anónima» da preparação para a vida activa no meio de outros objectivos que lhe dissimulam a pregnância economicista e sustentam a imagem de um sistema educativo vinculado somente à sua intenção pedagógica, aos seus próprios fins<sup>10</sup>.

Bourdieu e Passeron (s/d: 176) têm nisto razão: «a liberdade que é deixada ao sistema de ensino é a melhor maneira de obter dele que sirva a perpetuação das relações estabelecidas entre as classes, porque a possibilidade desse desvio dos fins está inscrita na própria lógica dum sistema que não desempenha nunca tão bem a sua função social como quando parece perseguir exclusivamente os seus próprios fins». É, efectivamente, verdade que o sistema de

<sup>9</sup> Assegura-se, por exemplo, que a modernização tecnológica se desenvolverá «sem prejudicar a longa tradição de raiz humanista da cultura portuguesa» a qual, permitindo que ouçamos o canto das sereias, nos protegerá do efeito autodestruidor do seu encanto. «Só a correcta integração das diversas valências – *humanística, estética, científica e técnica* – propicia, sem alienação de identidade, a plena soberania sobre o fascinante mundo das novas tecnologias... É ainda o mesmo sentido de elevação cultural que, humanizando a tecnologia, não perderá de vista a necessidade de compatibilizar índices acrescidos de eficácia produtiva com imperativos civilizacionais de solidariedade humana, progresso moral e desenvolvimento espiritual» (R. CARNEIRO, 1988: 95; sublinhado no original). Já na «Reforma Scabra» se fazia questão em proclamar: «O ensino profissional, orientado para profissões eminentemente técnicas, deve alicerçar-se numa base cultural e humanista, numa concepção do homem como sujeito do seu próprio trabalho, e numa concepção de trabalho como meio de realização pessoal e colectivo» (Despacho Normativo nº 194-A/83).

<sup>10</sup> «Em educação, com efeito, para tornar explícita a utilização de um conceito e o seu papel ideológico é, por vezes, mais importante identificar aquilo que não é expresso no conceito do que aquilo que ele diz pretender exprimir» (J. Alberto CORREIA, 1989: 17).

ensino, enquanto espécie subsistêmica, não pode deixar de estar teleologicamente harmonizado com o sistema social que o subsume. O aparelho (*ideológico de Estado*) escolar assegura a reprodução técnica e simbólica do sistema pela formação diversificada da força de trabalho e pela criação de disposições favoráveis a uma integração social fundada na identidade. Sendo isso um facto, é também verdade que a ilusão da autonomia pedagógica aumenta a eficácia de um subsistema que põe, mesmo não o querendo em consciência, a função que lhe é própria «ao serviço da sua *função externa* de conservação social» (*ibidem*: 231-2).

Não se trata, porém, de uma harmonia perfeita. Não será caso para dizer, à maneira de Max Weber, que as esferas de valor da economia e da pedagogia travam entre si uma luta de morte comparável à luta entre *deus* e o *diabo*. Mas a própria melifluidade do discurso pelo qual o subsistema educativo é convocado a participar no processo da reestruturação económica do país revela, desde logo, a inexistência de um acordo espontâneo entre as duas esferas. Ao contrário do que Bourdieu e Passeron convictamente opinam<sup>11</sup>, os fins próprios da pedagogia levam-na a exceder inevitavelmente os limites da sua função reprodutora e, quanto mais permissivas forem as condições da sua autonomia relativa, tanto mais disfuncional ela se tornará em relação aos imperativos de integração e reprodução do sistema.

Não há, pois, conforme colectivamente observam Stoer, Stoleroff e Correia (1990: 39-40), uma correspondência *somente* positiva entre a estrutura do sistema educativo e uma economia que funciona segundo a lógica do mercado. «Assim, um aspecto importante da especificidade na educação numa formação

---

<sup>11</sup> E aqui vale a pena lembrar a crítica que Snyders faz ao mecanicismo reprodutor da visão de Bourdieu-Passeron. Não há, diz Snyders, uma *harmonia pré-estabelecida* entre a ordem social e cultural estabelecida e os resultados escolares: «os riscos de automatismo reprodutivo e de satisfação passiva das próprias vítimas, riscos denunciados por Bourdieu-Passeron, existem. Mas existe também um movimento contrário e que não encontra nenhum lugar no universo de Bourdieu-Passeron» (Georges SNYDERS, 1976: 163). Há efeitos de auto-negatividade na dialéctica do processo escolar: «é a escola que suscita o descontentamento contra a escola» (*ibidem*: 162). Ela não é, por isso, um instrumento inteiramente manipulável: «a escola, ao mesmo tempo que é conservadora e reprodutora, constitui uma ameaça para o conservantismo e para as situações estabelecidas, ela é lugar de luta e de progresso, porque a cultura que ela difunde é simultaneamente falsa e verdadeira. É esta ambiguidade criadora que é ignorada por Bourdieu-Passeron...» (*ibidem*: 286).

social semiperiférica será a tendência para uma correspondência negativa entre os sistemas de ensino e a produção do valor de mercadoria. Na base desta noção está o argumento de que as preocupações de legitimação aumentam na semiperiferia devido a um processo de acumulação condicionado e ao acrescido papel do Estado no desenvolvimento económico». Isso significa que «uma concentração na questão da eficiência através de fortes relações de autoridade na procura de qualificações técnicas direccionadas para o trabalho, no sentido de correspondência positiva, pode ameaçar a função de legitimidade, revelando a essência, até aí latente, do valor da mercadoria e, como tal, suscitando crises políticas e normativas» (C. Fritzell, cit. por Stoer *et al.*, *ibidem*, 40). Ora, o que acontece é que o disfarce da retórica pedagógica não basta para esconder a parcialidade instrumental-economicista do «mandato» político para a educação. E, não sendo suficiente para esse efeito, a própria «desinstrumentalização simbólica» usada no disfarce acabará, por reforçar, paradoxalmente, as defesas do sistema educativo contra a sua «instrumentalização política»<sup>12</sup>.

Importante é que esse defensismo pedagógico se mantenha avisado da necessidade de respeitar a referência antropogenética do sistema educativo ao trabalho social. Justamente Schiller, o mais insuspeito dos filósofos nesta matéria, observa que «a sociedade física não pode deixar de existir um único instante» e que «não se tem o direito de pôr, por amor da dignidade humana, a existência da sociedade em perigo» (1943: 81). O reino da liberdade assenta no reino da necessidade; e não se educam os jovens para serem livres no primeiro se os mesmos não forem educados para serem eficazes no segundo. E é, de facto, eficácia o que se requer no plano da reprodução material do mundo da vida. Mas formar para a eficácia – sendo esta aqui concebida como o valor pedagógico por excelência ou valor-guia da área cognitivo-instrumental – não significa (ou, pelo menos, não significa somente) desenvolver capacidades individuais adequadas à previsão (ou imprevisão) de emergentes modalidades de trabalho. A questão prende-se também com os conteúdos e, sobretudo, com a utilidade prática desses mesmos conteúdos.

Os saberes das disciplinas científicas devem ser adquiridos com a compreen-

<sup>12</sup> Sobre os conceitos de «instrumentalização política» e «desinstrumentalização simbólica», *vide* J. CORREIA et alii, 1993: 28.

são da sua finalidade simultaneamente técnica (em que contextos problemáticos são aplicáveis) e social (de que modo se repercutem no mundo comum da vida). A finalidade técnica determina que as aprendizagens articulem o saber com o saber-fazer, a teoria com a prática, a ciência com a produção. Os saberes escolares não são para a educação científica o equivalente funcional dos aparelhos usados na educação física. Quer dizer que não devem ser seleccionados só pelo facto de servirem para exercitar capacidades (a falácia pedagoga das capacidades gera inflação de objectivos e de conteúdos e desmotiva pelo excesso e inutilidade de uns e outros<sup>13</sup>), mas antes por terem relação directa com o progresso técnico. A finalidade social, por sua vez, evita a ilusão da neutralidade dos saberes e chama à significação das aprendizagens escolares o sentido legitimador da emancipação social-humana. Não se aprende para qualquer fim, mas para libertar o mundo da vida de dependências naturais ou daquelas que resistem artificialmente à possibilidade já adquirida da sua superação. Só quando as aprendizagens escolares servem interesses não identificados com o mundo da vida total, isto é, quando elas são destinadas a servir somente interesses parciais não universalizáveis, é que os conteúdos científicos são apresentados intencionalmente sem referência à dialéctica da dependência-

<sup>13</sup> Quando um pedagoga se põe a pensar no «perfil desejável do aluno» concebe o homem como Deus. Repete o processo descrito por Feurbach em *A Essência do Cristianismo*. Aquilo que o homem é – *elevado ao infinito* – é Deus: «O ser divino não é senão a essência humana, ou melhor, a *essência do homem* separada dos limites do homem individual... (1973: 131). Esta separação-alienação aparece agora «no perfil terminal do aluno do 3º ciclo». Todas as imperfeições do homem se transformaram aí em perfeições divinas. À saída do ensino básico, o aluno *deve ser (é desejável que o seja)* onisciente, onipotente, omni... Alguns exemplos: «Manifesta segurança e uma auto-ímagem positiva, correspondendo a uma consciência mais clara da capacidade de accionar por si próprio as capacidades e competências adquiridas»; «Revela versatilidade na assunção de papéis dentro de grupos, com crescente compreensão da simultaneidade de perspectivas diferentes»; «Domina e aplica os instrumentos e competências que desenvolve, de modo selectivo e pessoal, à compreensão e à vivência da realidade»; «Revela vivências e conhecimentos gerais da realidade, nas suas diversas dimensões, organizados em esquemas conceptuais globalizantes e explicativos»; «Formula e fundamenta criticamente juízos pessoais sobre saúde, segurança, estética, ideologia, qualidade de vida, consumismo»... (*Guia da Reforma Curricular*, cit., 58-59). É sempre possível ir mais longe no elenco das perfeições divinas, porque essas, exactamente porque são divinas, são inesgotáveis. Mas, ou o professor as esquece na sua prática pedagógica e sobrevive, ou as leva a sério e, então, entra em paranoia, mergulha num mar de culpas e suicida-se.

-dominação-emancipação. É o que pode estar implícito num discurso educativo que se mostra vinculado apenas às necessidades irrecusáveis da modernização. «Afirmando-se como o 'espaço discursivo' de maior ambiguidade no campo educativo em Portugal, o apelo à modernização constitui, com efeito, quer um elemento de legitimação do discurso educativo dominante nos anos 80, quer o chavão que se avança para realçar a necessidade de estreitar as relações entre a escola e a vida activa sem que haja necessidade de se explicitar o que se entende por vida activa ou a natureza das relações em causa. Tudo parece indicar a existência de uma espécie de consenso social em torno do restabelecimento do binómio escola/vida activa que mais não é do que a subordinação das práticas educativas às chamadas 'realidades' do mundo do trabalho (e não do mundo do trabalhador), estruturada já não em torno do desenvolvimento de eventuais projectos de transformação dessas realidades, mas em torno de um discurso de contornos indefinidos apelando para um pragmatismo que oculta (ou pretende ocultar) a natureza das opções societais que subentende» (J. A. Correia *et alii*, 1993: 27-28).

É o sentido da realização histórica do homem aquele que a escola deve conferir ao saber científico que mediatiza. E não parece que haja para isso processo mais adequado do que reconstituir as cenas originais da produção e socialização da ciência.

Trata-se de fazer do texto histórico o contexto da aprendizagem; não, certamente, reconstruindo o passado segundo a memória metodicamente reproduzida dos positivistas, mas sim desconstruindo-o crítico-hermeneuticamente à luz das experiências posteriores da humanidade. Pelo recurso à biografia da ciência, os alunos aprenderão os conteúdos do saber escolar e reconhecerão o papel que a criação histórica desse saber desempenhou no crescimento do poder do homem sobre a natureza. Mas, no mesmo processo, eles aprenderão ainda a descortinar os défices de cada época no saldo entre o potencial de emancipação oferecido pela ciência disponível e as realizações sociais orientadas em tal sentido. Assim, fazendo-se da história o lugar recorrente da formação escolar, a educação científica, que deve capacitar – mas também motivar – para o trabalho, implica ela própria a educação social que possibilitará – e, em princípio, predeterminará – um exercício crítico dos direitos e deveres da cidadania.

### 3. Perspectiva da sociedade: formação para o reino da solidariedade

No que concerne propriamente à educação para a cidadania, é importante salientar que a Lei de Bases do Sistema Educativo integra a formação do *cidadão nacional* no paradigma filosófico-humanista da *cidadania mundial*. Se é preciso educar «para a defesa da identidade nacional e para o reforço da fidelidade à matriz histórica de Portugal», tal deve ser feito «no quadro da tradição universalista europeia e da crescente interdependência e necessária solidariedade entre os homens e povos do Mundo» (artigo 3º, a). Pedagogicamente, todas as disposições normativas devem ser interpretadas pelo limiar máximo do seu sentido positivo. No limiar mínimo, poderíamos ver nesta referência à *tradição universalista europeia* uma expressão do tradicional eurocentrismo, que incluiria a tradição colonialista e neocolonialista da Europa. Poderíamos ver aí a intenção não-pedagógica de vincular funcionalmente a educação a um *particular* projecto da integração europeia, de questionável valor universalista. No limiar máximo, e de acordo com a sensibilidade própria da pedagogia, captar-se-á a *tradição universalista europeia* como sendo a dos obreiros filosóficos do projecto da modernidade. É, pois, dentro desse horizonte que o ensino básico deve promover uma «consciência nacional aberta à realidade concreta numa perspectiva de humanismo universalista, de solidariedade e de cooperação internacional», proporcionando aos alunos «experiências que favoreçam a sua maturidade cívica e sócio-afectiva... visando a formação de cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária» (artigo 7º, f, h e i).

#### 3.1. História de factos ou saga emancipatória da humanidade

No segundo ciclo do Ensino básico, a disciplina que especificamente remete para a dimensão histórico-social do homem aparece integrada na área de Línguas e Estudos Sociais com a designação de História e Geografia de Portugal. Esta disciplina articula-se logicamente com o Estudo do Meio (a natureza, o homem e a sociedade) previsto no Plano Curricular do 1º ciclo. Poderia pensar-se que o agrupamento da História (e Geografia) de Portugal com as Línguas decorreria de uma opção de fundo epistemológica: a reconstituição

escolar do nosso passado colectivo deveria ser feita no quadro teórico-metodológico das ciências histórico-hermenêuticas em vez de o ser pelo padrão objectivista das ciências empírico-analíticas. Não se trataria aí da descrição dos factos, mas da compreensão do sentido. «Pela sua própria estrutura, a compreensão de um sentido está voltada para a possibilidade de um consenso entre sujeitos que actuam no âmbito de uma concepção de si que lhes vem da tradição» (Habermas, 1973: 149). E, como diz Gadamer, «a essência da tradição consiste em existir num meio que é a linguagem...» (1977: 468).

Justificar-se-ia então a formação de uma área que reunisse a disciplina de História com a de Língua Portuguesa (e até, talvez, com a de uma língua estrangeira, como está estipulado). O tema seria, não o mundo objectivo dos factos históricos, mas o mundo comunicativo da vida; e quanto à finalidade do ensino-aprendizagem, essa não seria, decididamente, tornar cada aluno um erudito nos limites do seu insuficiente grau de escolaridade, mas fazer dele, enquanto «ser-afectado-pelo-passado» (Ricoeur, 1985: 313 e ss.), um mediador do sentido do futuro, educado na experiência dos enganos e desenganos dos nossos antepassados. Só quando a educação escolar induz a descobrir «no curso dialéctico da história os traços da violência, que tem desfigurado o diálogo... e incessantemente o desvia dos caminhos de uma comunicação sem coacções, é que ela faz avançar... o progresso da humanidade no sentido da emancipação» (Habermas, 1973: 157-8)<sup>14</sup>.

Não foi essa, infelizmente, a filosofia que motivou a formação da referida área. Tudo se resumiu a um burocrático (e deficiente) cumprimento da Lei de Bases que manda organizar o 2º ciclo por áreas *interdisciplinares de formação básica*, estabelecendo que elas funcionem *predominantemente em regime de professor por área* (artigo 8º, b)). O grupo de trabalho (G.T.) encarregado pela Comissão de Reforma de elaborar a proposta de reorganização curricular, precisamente porque concebeu um plano de estudos que «não se afasta substancialmente da organização vigente no actual ensino preparatório do ensino secundário» (CRSE, 1987: 215), sentiu óbvias dificuldade em dar consistência unitária

<sup>14</sup> Habermas refere-se ao conhecimento que tem por interesse a emancipação ou àquela actividade cognitiva em que vontade de conhecer e vontade de emancipação coincidem: «a unidade do conhecimento e do interesse verifica-se numa dialéctica que, a partir dos vestígios históricos do diálogo reprimido, reconstrói o que foi reprimido» (*ibidem*: 158. Sublinhado por ele).

à associação das disciplinas. Não terá sido por acaso que o grupo proponente substituiu a expressão da lei áreas *interdisciplinares* por *áreas pluridisciplinares*: «Nas condições actuais de funcionamento das escolas e de recrutamento do pessoal e constituição dos grupos docentes, entende o G.T. que aquela directiva deve ser entendida como uma situação futura que há-de resultar de etapas intermédias. Neste sentido, tendo em conta as condições actuais, propõe-se uma organização por áreas pluridisciplinares, associando diversas disciplinas em termos de afinidades culturais, científicas e tecnológicas que possibilitem a aquisição de competências em domínios considerados básicos» (*ibidem*: 217).

Assim, reconhecendo a pouco congruência interna da área de Línguas e Estudos Sociais, o G.T. admite que ela seja dividida por dois professores, «com possibilidade de associações disciplinares diversas, sendo naturalmente as mais comuns Língua Portuguesa + Língua Estrangeira ou Língua Portuguesa + História e Geografia de Portugal» (*ibidem*: 221). As disciplinas associam-se sob a mesma epígrafe genérica, mas nenhuma mudança prático-pedagógica verdadeiramente significativa deve resultar daí. Artificialmente agrupadas, as disciplinas funcionarão sempre de forma individualizada. Na realidade, o novo plano curricular do 2º ciclo é exactamente como B. Paiva Campos o definiu no parecer que elaborou para o Conselho Nacional de Educação: «um somatório de disciplinas... em vez de áreas interdisciplinares de formação» (1991: 53). Quer dizer que é verdadeiro o contrário daquilo que o G. T. presume (1987: 209): a organização do 2º ciclo por áreas de estudo não irá obviar à excessiva fragmentação disciplinar e a especializações prematuras de conhecimentos, nem facilitar (só por si) a concretização de projectos multidisciplinares.

Descontando a grandiloquência usada na formulação dos objectivos, estilo que é comum a todas as disciplinas, veremos que, na área de Línguas e Estudos Sociais, a primeira secção (Línguas) visa – fundamentalmente – o desenvolvimento de competências linguísticas de expressão-compreensão, oral e escrita, em língua materna e em língua estrangeira, ao passo que a segunda (Estudos Sociais) mediatiza – quase tão-só – a intenção de tornar conhecidos «os principais períodos e momentos da história nacional». Com esta função memorialista, é evidente que a disciplina de História e Geografia («quando possível») de Portugal não perderia nada (nem tão-pouco ganharia) se, em vez de se juntar às Línguas, estivesse antes associada às ciências de metodologia descritiva, for-

mando com elas a área, por exemplo, de Estudos Sociais e Ciências da Natureza. A razão para que isso não aconteça tem a ver apenas com as possibilidades de polivalência docente, já que o objectivo do acoplamento das disciplinas acaba por ser unicamente o de «reduzir o leque de professores por área».

Seja como for, o facto é que o programa da disciplina de História e Geografia de Portugal projecta uma perspectiva cognitivista que poucas vantagens traz para a formação práctico-moral dos alunos. Estes terão 9-10 anos de idade quando entram no 2º ciclo do ensino básico (5º ano). E aí espera-os um interminável novelo de temas e subtemas para desenrolar ao longo de dois anos, sob a permanente ameaça de uma avaliação punitiva<sup>15</sup>. Começarão por estudar a posição geo-estratégica da Península Ibérica, «como *lugar de partida* para o oceano Atlântico e o resto do mundo», os recursos naturais e a aventura existencial e histórica dos povos peninsulares a partir das primeiras comunidades recolectoras. Aprenderão tudo o que se passou antes e depois da fundação de Portugal: as intrigas e as guerras; a «vida e acção de personagens históricas»; a economia e a política; as conquistas e os descobrimentos; «os traços morfológicos e os cursos de água» dos arquipélagos da Madeira e dos Açores; as proezas nacionais na África, Ásia e América; a morte de D. Sebastião e a sucessão ao trono; o império colonial português do século XVIII; as invasões napoleónicas; as lutas entre liberais e absolutistas; e tudo por aí fora até ao limiar do século XXI: conhecerão então «as variações da natalidade e da mortalidade» e a «composição da população portuguesa por idade e por sexo». A história e Geografia de Portugal acabará com «o mundo mais perto de nós», para se ficar a saber qual o *optimum* da «Distância-custo» no tema dos transportes e comunicações e

<sup>15</sup> É evidente que a avaliação não tem para os alunos o mesmo sentido que tem para o legislador pedagógico. Do ponto de vista deste, a avaliação destina-se a *auxiliar os alunos a formular, ou reformular, decisões que possam influir, positivamente, na promoção e consolidação do seu próprio processo educativo; e a melhorar a qualidade do sistema educativo, através da introdução de alterações curriculares ou de procedimentos que se afigurem necessários* (Anexo ao Despacho Normativo nº 98-A/92, de 20 de Junho, Capítulo I, 8, c-d). Para a maioria dos alunos, porém, o que conta é o significado acusatório e discriminador da avaliação. E, sobretudo, a consequência da avaliação negativa quando esta se traduz na *pena capital* do sistema escolar. Em nada diminui o efeito aversivo e inibidor da ameaça do «chumbo» (imobilizador) o recurso a eufemismos, como é o caso de lhe chamar «retenção» em vez de reprovação e pretender que ela assumia «carácter eminentemente pedagógico» (*ibidem*, Efeitos da avaliação: progressão e retenção, Capítulo II, 51 e ss.).

para se conhecerem, finalmente, os «espaços em que Portugal se integra». Se aprendessem o que está previsto, os alunos seriam, aos 11-12 anos de idade, verdadeiros sábios em história, geografia, sociologia, economia, política e até mesmo em psicologia das paixões. É óbvio que não aprenderão. É pelo menos seguro que não o farão com o «rigor», o «espírito crítico» e o «gosto» que retoricamente se proclama no texto em que se enunciam os objectivos gerais da disciplina. Memorizarão o máximo que lhes for possível e aprenderão a descrever, sem necessidade de «manifestar sensibilidade estética», alguns «episódios e figuras da História de Portugal». Mas é duvidoso que adquiram aí a motivação de um sentido social e humanista para se tornarem cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária nacional e universal. Na disciplina de História não haverá tempo para a *história*. Todo o tempo será pouco para a recitação de nomes, definições e factos. Isso mesmo está reconhecido na figura dos «objectivos curriculares mínimos» que prevê (parecendo dar como inevitável) a redução dos conteúdos obrigatórios do programa.

No terceiro ciclo, outra é a História. O corte entre os dois ciclos, conservando a anterior separação entre o ciclo preparatório e o ensino secundário unificado, que tinha a sua justificação no quadro de uma escolaridade obrigatória de seis anos, exige que, de novo, tudo comece pelo princípio. Com a diferença, porém, de que agora a disciplina de História (reunida com a disciplina de Geografia na área de Ciências Humanas e Sociais) comporta uma vastidão temática bem maior: «optou-se pelo estudo da história geral, com destaque para a história europeia e uma atenção especial à história de Portugal». O itinerário, que durará três anos a percorrer, vai das sociedades recolectores ao mundo contemporâneo e passa por todos os lugares da história: pelas civilizações dos grandes rios, pela democracia ateniense, pelo império romano, pela génese e difusão do cristianismo, pelas invasões bárbaras e muçulmanas, pela reconquista cristã, pelo Portugal e pela Europa medievais, pela expansão e descobrimentos, pelo renascimento, reforma e contra-reforma, pela formação e desenvolvimento do capitalismo ocidental, pelo absolutismo e pelo liberalismo, pelas guerras mundiais, pelas transformações no ocidente, no mundo comunista e no Terceiro Mundo e ainda pela política nacional que culminará no Portugal democrático.

A maioria perder-se-á pelo caminho ou perderá a perspectiva de conjunto

do desenvolvimento histórico. Assimilará os factos como factos quase naturais. Pará pragmaticamente a selecção dos conteúdos de aprendizagem mais fácil, dividindo a história em pequenos mosaicos. Tentará, enfim, adquirir os conhecimentos mínimos, não para assegurar a «progressão», mas para evitar a «retenção». É claro que a concentração de saberes poderia ser menor se, do 5º ao 9º ano, houvesse apenas um ciclo para a disciplina de História. Haveria, desde logo, economia de temas que deixariam de repetir-se, embora noutros contextos e supostamente com outra metodologia didáctica, no 2º e no 3º ciclos. E a economia poderia ser ainda maior se fosse mais moderado o zelo cognitivista dos programadores. E isso aconteceria, necessariamente, se a disciplina fosse mais tributária da filosofia da história e bem menos da história factual positivista.

Mas, sobretudo, o que se impunha era que fosse totalmente outra a organização do ensino básico a partir do 5º ano. No âmbito de uma reforma, seria oportuno (pelo menos tentar) substituir a tradicional estrutura curricular baseada em disciplinas que têm programas próprios e funcionam autonomamente – mesmo quando coabitam em áreas pluridisciplinares – por outra que competisse ao trabalho interdisciplinar com base em projectos trans-e-multidisciplinares que teriam na história a sua fonte temática. O modelo surge esboçado (com as limitações que mais tarde observaremos) na área curricular não disciplinar, oficialmente designada por Área-Escola, que, segundo os diplomas instituintes, visa «a concretização dos saberes através de actividades e projectos multidisciplinares», facultando «um espaço e um tempo propícios à realização plena da interdisciplinaridade».

O programa de História não deixou escapar esta possibilidade numa referência metodológica onde também reconhece a vocação aglutinadora da disciplina<sup>16</sup>. Infelizmente, reserva a ocasião apenas para as matérias do 9º ano e isso aí apenas a título de sugestão. Assim, mantendo a sua configuração tradicional, a disciplina de História pouco ou nada contribui para a educação do aluno na perspectiva da cidadania.

<sup>16</sup> «Os conteúdos [do 9º ano] encontram-se sistematicamente orientados para a inter-relação passado/presente/futuro e serão vantajosamente trabalhados em cooperação multidisciplinar e com abertura à Área-Escola, cabendo fundamentalmente à disciplina de História o estudo dos mecanismos de génese das estruturas do nosso tempo e o tratamento dos aspectos de natureza cultural» (*Organização Curricular e Programas*, 3º ciclo, cit., 123).

### 3.2. *Subestimação pedagógica da formação social – um absurdo regime de opção*

No quadro currículo-disciplinar do ensino básico, encontra-se ainda outro *locus* para a «formação da consciência cívica» na disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social que é oferecida aos alunos em alternativa à de Educação Moral e Religiosa Católica (ou de outras confissões). Essa disciplina pretende ser a concretização de uma exigência da Lei de Bases do Sistema Educativo, enunciada no nº 2 do artigo 47º, segundo a qual, em todos os ciclos do ensino básico, os planos curriculares incluirão «uma área de formação pessoal e social, que pode ter como componentes a educação ecológica, a educação do consumidor, a educação familiar, a educação sexual, a prevenção de acidentes, a educação para a saúde, a educação para a participação nas instituições, serviços cívicos e outros do mesmo âmbito». Antes mesmo que se conheçam os conteúdos que darão corpo aos respectivos programas, pode já ver-se que a disciplina não corresponde à intenção da Lei. Com efeito, até da própria indicação das componentes se concluiria pelo carácter obrigatório (não opcional) e, portanto, universal da disciplina ou área.

Mas, sobretudo, nenhuma relação disjuntiva entre a formação pessoal-social e a formação religiosa vem sequer insinuada nas palavras do texto legal. De resto, as dúvidas, no suposto de que haveria equivocidade, dissipam-se com a leitura do nº 3 do mesmo artigo: «Os planos curriculares dos ensinos básico e secundário integram ainda o ensino da moral e da religião católica, *a título facultativo, no respeito dos princípios constitucionais da separação das igrejas e do Estado e da não confessionalidade do ensino público*»<sup>17</sup>. O ensino da moral e religião católica é de procedência extra-estatal e visa a formação ou o aprofundamento da consciência moral-religiosa dos fiéis da respectiva igreja; só poderia ser, por isso, de frequência facultativa, em consonância com o princípio

<sup>17</sup> Sublinhado por mim. A formação pessoal e social constitui uma preocupação correctamente dirigida aos alunos da escolaridade básica, que é universal e obrigatória. A educação moral e religiosa católica é destinada aos alunos dos ensinos básico e secundário. Quer dizer, também por isso, que a formação pessoal-social e a educação moral-religiosa não foram concebidas como alternativas. Enquanto alternativa, a disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social veio, entretanto, a ser igualmente extensiva ao ensino secundário.

constitucional da liberdade de consciência, de religião e de culto (art. 41º da CRP). A formação pessoal e social, pelo contrário, é de incumbência estatal e decorre dos direitos e deveres da cidadania que dela ninguém possa ser excluído. Com a formação pessoal e social dos alunos, o Estado está a contribuir, como constitucionalmente lhe compete, «para o desenvolvimento da personalidade, para o progresso social e para a participação democrática na vida colectiva» (art. 73º, 2, da CRP); com ela e através da escola, o Estado tem em vista «habilitar os cidadãos a participar democraticamente numa sociedade livre e promover a compreensão mútua, a tolerância e o espírito de solidariedade» (art. 74º, 2, da CRP).

O carácter obviamente necessário desta formação para todos ao nível do ensino básico estará na base da opção por uma estratégia transdisciplinar<sup>18</sup> feita pelo Grupo de Trabalho que foi proponente dos novos planos curriculares. Este dispensou-se, assim, de concretizar as disposições do nº 2 do art. 47º da Lei de Bases numa área especializada: «É entendimento do G. T. que estas disposições não devem ser entendidas como um indicativo que se traduza na criação de disciplinas específicas, mas como uma orientação quanto à natureza dos conteúdos que deverão fazer parte da formação geral básica de todos os alunos e que serão contemplados, quer pela sua inserção horizontal e vertical nos programas de várias disciplinas, quer pelo tratamento específico em termos de projectos a incluir num tempo próprio de gestão da escola, onde assumirá relevância a participação da comunidade» (CRSE, *Documentos Preparatórios I*: 199). Esta interpretação, porém, numa estrutura curricular que reitera o tradicional atomismo disciplinar, é claramente lesiva do princípio da educação pluri-dimensional que, nos termos da literatura legal-educativa que começa com a Lei de Bases, deveria presidir à nova organização do ensino básico (e secundário). Com efeito, a *dimensão para a cidadania* dos objectivos gerais reordenados pelo G.T ficaria reduzida a oportunidades aleatórias oferecidas por programas disciplinares especificamente orientados para a *dimensão das aquisições*

<sup>18</sup> Para uma perspectiva das diferentes estratégias curriculares postuladas para a formação pessoal e social e, sobretudo, para uma perspectiva completa das polémicas posições assumidas sobre esta questão por várias instâncias envolvidas no processo da reforma, ver Bártolo Paiva CAMPOS, 1992, 13 e ss.

*básicas e intelectuais fundamentais.* A formação cívica submergeria (continuará submersa) no quase-monopólio da racionalidade cognitivo-instrumental.

É certo que o diploma que reestrutura os currículos determina que a Área-Escola inclua «obrigatoriamente um programa de educação cívica para a participação nas instituições democráticas» e que a avaliação do aluno nesta matéria seja «considerada para atribuição do diploma da escolaridade básica» (art. 7º, 3). Mas, quando há contradição num diploma, fica-se com o direito de pensar que a disposição em causa não será cumprida ou que, sendo-o, nunca será da melhor maneira. «De facto, se a 'área-escola' é uma área para a livre iniciativa da comunidade escolar como se justifica – e como é possível concretizá-la – a introdução de um 'programa' obrigatório, sujeito a aprovação pelo Ministro?» (M. Emília B. Santos, 1992: 101). Um programa constitui uma disciplina e, todavia, a Área-Escola é uma «área curricular não disciplinar» (art. 6º). Ela funciona mediante a realização de projectos multidisciplinares que são «expressões concretas da autonomia pedagógica» das escolas. Os alunos não obtêm classificação nessa área, mas a avaliação do seu desempenho deverá reflectir-se nas classificações a atribuir pelas disciplinas que integram os projectos (Despacho 142/ME/90, art. 15º).

Nestas condições será indubitavelmente preferível a estratégia adoptada, a saber, a criação da disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social «onde se concretizam de modo especial as matérias enunciadas no nº 2 do artigo 47º da Lei de Bases do Sistema Educativo» (nº 2 do art. 7º do Decreto-Lei 286/89). Mas precisamente porque essa disciplina responde, praticamente sozinha (enquanto disciplina), pela formação de cidadãos aptos a intervir, de harmonia com os valores da solidariedade social e humana, na definição e construção do futuro da comunidade, é que ela deve ser de frequência obrigatória para todos os alunos. É, pois, ilegal, porque contradiz o regime jurídico em que se inscreve, a norma segundo a qual, em alternativa à referida disciplina, «os alunos poderão optar pela disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica ou de outras confissões» (nº 4 do art. 7º do Decreto-Lei 286/89).

E, logo, é também *contra legem* que a igreja católica, por intermédio da Comissão Episcopal de Educação Cristã, afirma não aceitar a obrigatoriedade universal de uma disciplina laica de formação pessoal e social, alegando que tal solução desrespeita a «opção maioritariamente expressa pelos pais» e «ignora

que a ética de inspiração cristã contém em si os princípios morais universalmente aceites e constitutivos das principais declarações internacionais, sendo mesmo inspiradora de muitos deles» (B.P. Campos, 1991: 45; 1992: 21). É bem verdade que não se pode ignorar que a ética cristã transporta ideais universais e que foi sempre uma referência fundamental das grandes proclamações humanistas da história mundial. Como consta do texto subscrito por aquela Comissão, «tal ignorância desprestigia quem nela incorre e ofende a moral católica». Mas não se pode igualmente ignorar que aí, justamente nos princípios morais universalmente aceites, coincide a ética cristã com a intenção ético-social e universalista do *Estado de direito democrático* que a República Portuguesa se obrigou a ser. Todas as instituições estatais – e, privilegiadamente, a instituição escolar – devem ser instrumentos da realização daqueles princípios. É esse, portanto, o sentido último do projecto educativo que perpassa por todas as disciplinas que integram a organização curricular.

A disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica não pode justificar-se com a pretensão de ser a única mediadora pedagógica dos princípios morais universais. Não é essa, decididamente, a razão de ser da sua existência escolar. «A Educação Moral e Religiosa Católica feita na escola é uma forma de participação na missão evangelizadora e catequética da Igreja Católica». Aqui, nesta afirmação que se reproduz da introdução geral aos programas da disciplina, está o que a distingue das disciplinas estatais.

«O Ensino público não será confessional» (art. 43, 3, da CRP). Pelo contrário, o ensino católico «terá, para os alunos crentes, dimensões próprias da catequese paroquial; para os outros, terá uma dimensão de despertador para o facto religioso e para a fé cristã e católica» (dito na citada Introdução aos programas). Além de que a Lei de Bases indica um elenco de temas para área de formação pessoal e social que, manifestamente, reclamam competências não religiosas.

A ironia é que talvez tenha sido o excesso regulamentador da Lei de Bases, com indicação de temas muito concretos, o facto que induziu a conceber a área de formação pessoal e social como simples disciplina. Seja como for, só desfeiteando a vontade do legislador é que ela poderia converter-se numa disciplina de opção em alternativa à de Educação Moral e Religiosa Católica. Mas, com este estatuto assim diminuído, ela deixou de ser o que minimamente

deveria ser<sup>19</sup>. Daí haver quem se questione sobre se, nestas condições, não seria preferível a solução transdisciplinar proposta pelo G.T., deixando aquela disciplina, após novo baptismo, de responder pela área de formação pessoal e social (B. P. Campos (1992: 27)<sup>20</sup>.

Por um lado, o carácter demasiado abrangente da designação da área em causa permite, de facto, vê-la representada nos objectivos pedagógicos das restantes disciplinas – como, de resto, o próprio Decreto-Lei da reestruturação curricular prevê e prescreve: «Todas as componentes curriculares dos ensinos básico e secundário devem contribuir de forma sistemática para a formação pessoal e social dos educandos...» (artigo 7º, nº 1). Por outro lado, a especificação taxativa das matérias componentes dessa área concorre para que as mesmas possam ser expressamente contempladas por diferentes disciplinas, segundo a especialidade destas. Mas, já se sabe: isso seria subestimar a *preparação para a cidadania*, que ficaria reduzida à categoria de efeito secundário e contingente de uma educação de intenção cognitivista, desenvolvida em planos curriculares de domínio teórico-científico. A abertura para esta falsa solução encontra-se na presumida auto-responsabilização pelas grandes finalidades do sistema escolar de que todas as disciplinas se ufanam na proclamação dos seus objectivos gerais e de que todas as disciplinas compreensivelmente se esquecem na árdua persecução dos seus objectivos específicos. Porém, a causa *de boa fé* da desvalorização da educação social está na ilusão de que o exercício da cidadania e da democracia não carece de aprendizagem formal: de tudo e de todos, dentro e fora da escola, os alunos colherão espontaneamente ensinamentos de comportamento cívico. A causa *de má fé*, de cuja existência há fundadas razões para suspeitar<sup>21</sup>, estará no facto de que a inocência cívica facilita

<sup>19</sup> De resto, com um hora semanal munca poderia ser grande coisa, mesmo que não funcionasse em regime de opção.

<sup>20</sup> Será, no entanto, sempre discutível a necessidade de uma disciplina alternativa à Educação Moral e Religiosa Católica (excepto de outras confissões religiosas, mas também a título facultativo).

<sup>21</sup> Por alguma razão se tem omitido o sistema político das matérias a ensinar no ensino básico. E por alguma razão (a mesma razão, naturalmente) se tem preterido o lançamento da disciplina de *Educação Cívica* prevista na reforma curricular. O facto é que não é possível formar cidadãos «civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária», conforme estipula Lei de Bases (art. 7º, i), sem que se proporcione o conhecimento da Constituição da República. É-lhe imposta a clandestinidade. De facto, em Portugal, pode chegar-se ao fim de um curso superior sem

a integração social e, dessa forma, reduz a complexidade de um sistema que é manipulado para a servidão de interesses não universalizáveis.

O certo é que a impropriedade do nome faz pensar que o preceito nº 2 do artigo 47º da Lei de Bases tem cumprimento difusamente assegurado. Tratando-se do desenvolvimento dos indivíduos, toda a formação é pessoal; tratando-se da sua socialização, toda a formação é social. Por isso é que seria desejável – do ponto de vista pedagógico – que a teleologia do ensino básico viesse inequivocamente definida pelos três «vectores antro-educativos»<sup>22</sup> seguintes:

- a. *formação cognitiva ou cognitivo-instrumental*: dimensão dos conhecimentos orientados para a intervenção na reprodução material do mundo da vida;
- b. *formação social ou social-comunitária*: dimensão da compreensão do sentido da vida colectiva, social e humana, orientada para uma intervenção na reprodução normativa do mundo da vida (aqui cabe fazer uma distinção. A *sociedade* é o domínio das coisas próprias e da *interacção estratégica*: os *societários* pretendem receber de acordo com o que dão e, reciprocamente, devem dar de acordo com o que recebem – é o âmbito da acção económica. A *comunidade* é o domínio das coisas comuns e da *interacção comunicativa*: os *comunitários* são fracções iguais da soberania, simultaneamente governantes e governados – é o âmbito da acção política. Eis a razão por que, em vez de formação social, se diria melhor: formação comunitária ou, então, formação social-comunitária);

---

que a escola, em qualquer fase do desenvolvimento curricular, proporcione uma ocasião para a aprendizagem esclarecida das formas constitucionais da organização económica, social e política do país. Também em relação à actual reforma do subsistema educativo se pode dizer que acontece o que acontecia no período anterior: reduz-se a matéria ensinável ao saber da ciência e da técnica, dando-se como inútil na formação dos jovens o saber dos mecanismos da vida social, das relações de produção e de poder, dos direitos e deveres individuais, do *statu quo* nacional e do sentido do futuro colectivo consagrado na Constituição da República Portuguesa (cf. F. Cabral PINTO, 1990, 27 e ss.). Num ensino básico que é universal e obrigatório, a aprendizagem esclarecida deste saber deveria ser igualmente universal e obrigatória.

<sup>22</sup> A expressão usa-a Adalberto Dias de CARVALHO (1992, 55) referindo-a, no horizonte do seu paradigma antropológico, a *conhecimento, liberdade e futuro*: tais «são, em síntese, os três alicerces de qualquer processo educativo». A expressão é aqui tomada de empréstimo, numa perspectiva que também coloca a educação no plano antropológico – ou antropogenético –, mas desta vez em referência a conhecimento, *interacção e expressão*.

- c. *formação pessoal ou estético-expressiva*: dimensão da realização pessoal, não económica (profissional) nem política, mas realização de si descomprometida, referida a si mesmo em termos de fruição estética, passiva ou activa; formação autêntica para o *reino da liberdade* que é o sentido moral do reino da necessidade.

#### 4. Perspectiva do sujeito: formação para o reino da liberdade

Pois bem! Esta última dimensão não mereceu por parte dos reformadores uma atenção maior do que a precedente. Também aqui se pode falar em razões de boa e de má fé. A primeira ordem de razões prende-se, em primeiro lugar, com a inadvertida convicção de que a *educação para o prazer estético* é objectivo intencional de todas as disciplinas. «todas as componentes curriculares dos ensinamentos básico e secundário... [devem contribuir para] a interiorização de valores espirituais, estéticos... (art. 7º, 1, do Dec-Lei 286/89). E, assim, até as disciplinas da área das Ciências Exactas e da Natureza, mau grado a reconhecida sobrecarga dos seus conteúdos didácticos, assumem responsabilidades de formação estético-expressiva: aprendendo Matemática, o aluno deve «revelar-se sensível à presença e harmonia das formas na Natureza e na Arte»; e aprendendo Ciências da Natureza, deve «compreender a importância de estar em relação harmoniosa consigo próprio e com o meio que o rodeia». Também na disciplina de História o aluno deve «manifestar sensibilidade estética», ao passo que, na disciplina de Geografia, deve «desenvolver a criatividade na produção de espaços de vivência individual/social» e «expressar-se de forma clara, oralmente e por escrito». A mesma ordem de razões prende-se, em segundo lugar, com a igualmente inadvertida convicção de que a *linguagem privada* do gosto<sup>23</sup> há-de desenvolver-se de forma espontânea nos encontros ocasionalmente felizes da vida. A alegria de viver que pode advir da presença sensível do belo é problema que exorbita da função dos educadores. Perfilha-se a máxima negativa de Karl Popper (1983: 430): «não pensem... que a vossa missão é abrir os olhos

<sup>23</sup> Assim se refere Wittgenstein à linguagem privada no § 243 das *Investigações Filosóficas*: «As palavras desta linguagem devem relacionar-se com o que não pode ser conhecido senão da pessoa que fala: às suas sensações íntimas, imediatas» (1986: 211).

dos outros para a beleza... O logro da felicidade deve ser resultado dos nossos esforços privados».

#### **4.1. Presumíveis razões de má fé para a menoridade escolar da formação estético-expressiva**

Mas pode suspeitar-se de que existem também razões de má fé. Basta associar a reforma educativa ao «movimento que atravessa todo o sistema interestatal» e que B. Sousa Santos designa por *regresso do capital variável* (1985: 897). Sabemos do forte sobressalto que a revolução de 25 de Abril trouxe imediatamente ao processo de acumulação capitalista que o regime derrubado fazia assentar basicamente na imposição de um preço-salário fixado a um nível excepcionalmente baixo. A situação modificou-se no plano material da repartição do rendimento nacional e no plano normativo da institucionalização legal que culminou com a aprovação da Constituição da República, em 1976, impondo a transição para o socialismo. Não tardou, porém, que a evolução da correlação das forças políticas e sociais invertesse o seu sentido. Muitas medidas, a maior parte das vezes em contradição com os quadros legais formalmente vigentes, foram então tomadas para diminuir o valor real do salário e, dessa maneira, aumentar a taxa do lucro. Concederam-se facilidades para o recurso a práticas lesivas dos direitos humanos, como o trabalho infantil, o emprego clandestino e a retenção dos salários. «Os salários em atraso... são hoje, em Portugal, o equivalente funcional da pilhagem no período da acumulação primitiva» (B. S. Santos, 1985: 887). Promoveu-se a incerteza profissional com a instituição dos contratos a prazo, inibindo pelo medo a consciência de classe ou a simples reivindicação de inquestionáveis direitos. «A instabilidade e a insegurança que assim se produzem fazem com que a luta pela reprodução no seio das famílias operárias passe a ser (de novo) uma luta quotidiana e individual» (id. ib., 898).

Se situarmos a reforma educativa neste contexto, veremos a outra luz por que razão o domínio das expressões não saú beneficiado – mas sim prejudicado – da reestruturação curricular do ensino básico. Que contributo daria à recuperação capitalista – assentando esta mais no regresso à exploração de mão-de-obra barata do que na inovação tecnológica – a educação da expressão

plástica, dramática, musical e até físico-desportiva? O ensino básico é sobretudo concebido em função dos alunos que, em princípio, não irão prosseguir estudos (tem em vista «assegurar uma formação geral e comum a todos os portugueses...»). Esses alunos constituirão a maioria da população activa, a menos qualificada, e estão destinados, por isso, a ocupar a base da pirâmide do trabalho social<sup>24</sup>. Se o ensino básico deve ser só (ou predominantemente) reproduutor da qualificação mínima da força de trabalho, então tudo o que exceda essa finalidade suprema é desperdício não recomendável.

É desperdício na formação para a vida activa, mas é-o a fortiori quando a formação escolar se faz na previsão da inactividade profissional, pois, perante o «nível alarmante do desemprego actual» (OCDE, 1988: 49), sabe-se que esse será o destino mais plausível dos alunos. Os técnicos da OCDE referem-se na suas previsões a um «dualismo da população activa» que constará de um segmento «relativamente bem protegido e remunerado», «uma minoria... confrontada com tarefas complexas e complicadas» – e de um outro «bem mais vulnerável», amplamente maioritário, que executará «trabalhos sem interesse real», que sofrerá a precaridade do emprego e «não tardará a seguir o cavalo» (*ibidem*: 50 e 61). Sendo este o sentido previsível da evolução económica e social, não admirará que o *mandato oculto* para o ensino básico inclua a promoção de «inibidores culturais» que, actuando no subterrâneo da consciência de cada aluno, façam estiolar a sua necessidade de crescimento cultural e, conseqüentemente, a sua vontade de prosseguir estudos<sup>25</sup>.

<sup>24</sup> Inverte-se, pois, o sentido da história, que deveria ser o da aproximação cultural e social dos homens. O que estará em curso, com a cumplicidade activa de uns e a resignação de outros, é o agravamento da dicotomização do social: uma elitização redutora no vértice e uma grande massificação na base. Parece entrar na lógica deste processo a oferta de certificados de cumprimento da escolaridade obrigatória aos alunos sem sucesso escolar prevista no Despacho Normativo que fixa o novo sistema de avaliação dos alunos do ensino básico. O que se certifica é que o aluno, tendo frequentado «com assiduidade» a escola, foi submetido durante vários anos à função de integração social do *aparelho ideológico escolar*. Está pronto para aceitar qualquer trabalho por qualquer preço – e para aceitar inclusive o desemprego.

<sup>25</sup> Sobre o papel dos inibidores culturais na persistência dos sistemas, vide David EASTON, 1974: 97 e ss.. Existe então uma incompatibilidade estrutural entre os imperativos do sistema e as potencialidades expansivas do indivíduo e da humanidade: estas têm de ser inibidas para que aquele possa conservar-se. É a tese marxista da contradição entre as relações sociais de produção (os objectivos de classe do sistema produtivo) e o desenvolvimento das forças produtivas – em sentido mais

A escola deve adaptar-se à antevisão da bipolarização do mundo do trabalho, estabelecendo a primeira fronteira da divisão social no ponto de contacto entre o ensino básico e o ensino secundário. Ela deve salvar por antecipação a elite dos futuros dirigentes e quadros técnicos do perigo de submergirem numa multidão demasiado escolarizada. «Se toda a gente possuir os diplomas requeridos, estes já não podem realizar a sua função de filtro e é preciso, a todo o momento, possuir outros títulos de nível mais elevado, ou fazer entrar outros critérios» (OCDE, *ib.*: 52). Entrar-se-ia, assim, num processo de fuga para a frente que não teria fim e que, acima de tudo, seria anti-económico. Daí o aparecimento de uma estratégia de subestimação do antigo consenso existente sobre o efeito desenvolvimentista da formação escolar. «Partia-se, então, do princípio de que o ensino era um investimento de primeira importância, comparável às despesas do equipamento, pelas vantagens que trazia, simultaneamente, à sociedade e aos indivíduos. (...) É preciso, no entanto, abordar estas questões partindo de premissas diferentes das que caracterizavam, em grande parte, os debates optimistas da 'idade de ouro' do ensino» (*ibidem*: 41 e 67).

Partindo dessas outras premissas, o que se impõe é que o ensino básico seja *económico no processo e económico na finalidade*, evitando que no espírito das categorias sociais menos favorecidas possa alguma vez germinar a ideia de «acesso aos privilégios». A desvalorização escolar da componente estético-expressiva da formação do homem satisfaz perfeitamente essa estratégia de dupla economia. Por um lado, poupa-se nos equipamentos (instalações ginno-desportivas, por exemplo) e no pessoal especializado (docentes-artistas). Por outro, não se desenvolve o amor pela cultura, não se criam vazios subjectivos que só a arte pudesse preencher, não se formam consumidores-produtores de

---

amplo: da capacidade de realização humana (portanto, não só no domínio da produção económica, mas também nos domínios intervenção social e da fruição-expressão estética). «Se os modelos organizacionais dominantes impõem a cada indivíduo um retraimento face ao campo possível da sua responsabilização e iniciativa, promovendo ainda a ininteligibilidade do funcionamento global e objectivos da organização, então ganha plausibilidade a ideia de estamos aqui perante um espaço de relações sociais inadaptado ao sistema de capacidades, competências e disposições que a escola, em princípio, difunde e inculca. Seguindo conhecidas propostas de Marx, este seria então um caso em que, com rara pertinência, se poderia falar de um bloqueamento, pela estrutura das relações de produção, de um vasto conjunto de forças potencialmente produtivas» (J. Madureira PINTO, 1994: 175).

bens não-utilitários. Tudo isso embaratece a reprodução cultural da força de trabalho, reduz as necessidades pessoais e familiares à subsistência mínima, permite a prática de baixos salários e abate a dívida do Estado para com os desempregados. Estará aí a razão pela qual a reforma curricular não melhorou, nem aumentou, nem diversificou as oportunidades da educação estética.

É certo que a Lei de Bases prevê actividades de compensação para os défices de formação pessoal dos currículos. «Estas actividades de complemento curricular visam, nomeadamente, o enriquecimento cultural e cívico, a educação física e desportiva, a educação artística e a inserção dos educandos na comunidade» (art. 48º, 2). E, de facto, o decreto-lei que reestrutura os ensinos básico e secundário convoca os estabelecimentos de ensino à organização de actividades não curriculares «de carácter facultativo e natureza eminentemente lúdica e cultural, visando a utilização criativa e formativa dos tempos livres dos educandos» (art. 8º, 1). Encontraremos um precedente nas antigas *actividades circum-escolares* que surgiram, já no fim do salazarismo, como um feliz sucedâneo pedagógico da educação militar-fascista da Mocidade Portuguesa. E poderemos ver uma certa configuração dessas actividades na proposta de uma *escola cultural* situada no reverso da *escola curricular*. «O que é a escola cultural? É aquela que vive impulsionada, desde o seu âmago, por uma poderosa intencionalidade cultural... Deve, depois e por cima, concretizar-se na dimensão extra-curricular da escola. O currículo não chega. O currículo é constituído por um certo número de disciplinas, fixo ou quase fixo. Ele tem que ser complementado por actividades desportivas e culturais de frequência livre» (F. Patrício, 1987: 31-2 e 41).

A escola cultural consubstancia uma ideia de integração e dinamização das actividades escolares não lectivas e não de rejeição e substituição da escola curricular. Pretende ser uma escola paralela e supletiva. «Simplificando poderá dizer-se que a escola extracurricular deve ser a escola da tarde, como a escola curricular deve ser a escola da manhã» (*ibidem*: 47). A escola da tarde estará isenta dos tributos que a escola da manhã deve à burocracia: os horários serão flexíveis, as turmas móveis e os temas só dependentes do desejo dos participantes. «A escola cultural deve ser, na sua componente extracurricular, livre; deve ser um exercício permanente da liberdade, do prazer íntimo de fazer aquilo de que se gosta, aquilo que corresponde verdadeiramente a uma vocação. Nela emergirão e funcionarão os grupos e clubes mais diversificados,

como formas de organização natural das actividades culturais e desportivas dos jovens e dos professores com afinidades electivas. O que mostra que a escola livre é também necessariamente a escola participada» (*ibidem*, 47).

Esta escola cultural é, obviamente, uma projecção utópica das actividades de complemento curricular que são realmente praticáveis nas condições legais-burocráticas, materiais e humanas dentro das quais o trabalho escolar se desenvolve. O sucesso escolar-administrativo dos alunos, a sua transição de ano, é função de classificações numéricas obtidas no âmbito de disciplinas hipertrofiadas, monádicas e exclusivistas que rivalizam entre si pela apropriação alienante do tempo e da mente dos alunos. O parque escolar é insuficiente e degradado, há sobrelotação a exigir o funcionamento das escolas em regime de duplo e mesmo triplo turno, escasseiam os recursos educativos (as bibliotecas e mediatecas escolares; os equipamentos laboratoriais e oficinas; os equipamentos para a educação física e desportos; os equipamentos para a educação musical e plástica) e, em remate, decretam-se estrangulamentos orçamentais. Por último ainda, os quadros do pessoal docente organizam-se unicamente por adequação às disciplinas curriculares, sem a menor consideração, portanto, pelas prometidas actividades de complemento curricular. Para estas dificilmente haverá tempo e lugar, verbas e meios, vontade e competência. Mas o que, apesar de tudo, vier a ser ingloriamente feito, por paixão cultural de uns ou espírito de missão de outros, será inevitavelmente usurpado pelas necessidades de autolegitimação de uma reforma que bem poucas mudanças tem a justificá-la.

#### **4.2. As promessas impraticáveis da área-escola**

Se existe algum potencial de mudança significativa na reforma, isso verifica-se no facto de se incluir em todos os planos curriculares uma área sem disciplinas nem conteúdos prefixados. Poder-se-ia dizer que reside aí a única mudança da reforma em que – pelo menos, teoricamente – o instituído não impede, antes parece promover, a *inovação instituinte*<sup>26</sup>. Trata-se de um tempo disponível, com a duração anual de 95 a 110 horas, a preencher livremente

<sup>26</sup> Em tudo o mais, ajustam-se à actual reforma curricular as seguintes palavras de José Alberto Correia (1989: 40): «Em vez duma capacidade de produzir mudanças, o que ela exige dos professores é uma capacidade de aceitação da mudança pro(im)posta e o domínio das competências técnico-

pelas escolas em realização de projectos multidisciplinares próprios. Parece que não poderia haver melhor oportunidade para uma experiência da autonomia pedagógica. O objectivo é criar situações de aprendizagem paralelas ao currículo por disciplinas mediante a organização de actividades centradas em temas ou problemas que só possam desenvolver-se ou resolver-se no quadro de uma autêntica cooperação interdisciplinar. «A concretização da Área-Escola constituirá pois 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»<sup>27</sup>. E ainda que possa haver sugestão de prioridade a favor da «aquisição de saberes», a Área-Escola não deixa – *em princípio* – de se abrir para as três dimensões da formação humana, isto é, para as três dimensões da racionalidade em que o homem (filo-ontogeneticamente) se forma: cognitivo-instrumental, prático-moral e estético-expressiva.

Mas se é lícito dizer-se que, no plano das possibilidades teóricas, a Área-Escola «constitui a maior inovação curricular da Reforma Educativa», é preciso acrescentar, como faz B. P. Campos (1991: 47), que «ela pode tornar-se na maior desilusão da mesma». E isso é o que acabará por acontecer na hora da concretização por efeito de condicionalismos estruturais que a tornam verdadeira intrusa no interior de uma organização curricular que persiste nos padrões da escola tradicional. Admite-se que a Área-Escola venha a dispor de um tempo próprio, mas, por agora, ela «será organizada de acordo com a redução correspondente das disciplinas envolvidas em cada projecto»<sup>28</sup>. A iniciativa dos projectos pode partir dos professores e alunos, do conselho de turma ou dos órgãos de direcção dos estabelecimentos de ensino, incluindo os órgãos de gestão e administra-

---

-pedagógicas necessárias para que possam desempenhar eficazmente as novas funções que lhe são exigidas. Ela exige que os professores sejam capazes de reproduzir um modelo de mudanças e não visa institucionalizar um modelo produtor de mudanças».

<sup>27</sup> Despacho nº 142/ME/90, de 1 de Setembro, que aprova o plano de concretização da Área-Escola (anexo I) e o seu modelo organizativo (anexo II), apresentando ainda sugestões de estrutura para programas a desenvolver nessa área (anexo III).

<sup>28</sup> Artigo 6º, nº 3, do Decreto-Lei 286/89.

ção. No seu desenvolvimento devem participar «não só todos os docentes que se proponham realizar o mesmo projecto, como, também, outros agentes educativos, designadamente pais e encarregados de educação, autarcas e representantes dos interesses sociais, culturais e económicos da região, valorizando-se, assim, a autonomia cultural e o papel da escola enquanto pólo de desenvolvimento da comunidade local» (Despacho nº 142/ME/90).

A *nossa cidade (vila ou aldeia)* pode ser o exemplo de um tema que implicaria o concurso de várias disciplinas, que permitiria educar simultaneamente na perspectiva cognitiva, cívica e estética, que se prestaria à participação de entidades não escolares e que, enfim, proporcionaria uma boa oportunidade de integração da escola no meio. É, porém, um tema que não está expressamente previsto em nenhum programa disciplinar. Nesse caso, representaria um acrescentamento a todos os programas leccionados pelos docentes *que se dispusessem* a colaborar no projecto. Atendendo à extensão desses programas, à necessidade de multiplicar, ao longos dos períodos lectivos, as ocasiões de avaliação sobre a evolução e as dificuldades de aprendizagem de cada um dos alunos e atendendo ainda à permanente pendência de uma «avaliação aferida» a que o Ministério da Educação pode recorrer a todo o momento para «avaliar o sistema de ensino, a nível nacional, regional ou local, visando, em especial, os respectivos resultados curriculares e procedimentos adoptados, segundo padrões comuns, no domínio dos saberes e aptidões», não admirará que poucos professores se mostrem dispostos a sacrificar a continuidade programática das suas aulas.

É que, na verdade, as actividades do projecto interrompem a leccionação dos programas. Está previsto que essas actividades se realizem dentro do horário das disciplinas implicadas. Fora desse tempo, «só podem ser exercidas em regime de voluntariado». Um projecto que se centrasse no tema citado a título de exemplo obrigaria a saídas para conhecimento ou reconhecimento de espaços, de instituições, de tradições, de problemas, etc.; e ainda para o contacto com as entidades não escolares que é suposto participarem do projecto. Isso teria que ser feito em menos de uma hora, se a disciplina da hora imediatamente a seguir fosse uma das auto-excluídas; ou em horas interpoladas se as disciplinas envolvidas alternassem no horário com as disciplinas não envolvidas. Se assim sucedesse, nem seriam proficuas as actividades de investigação

no exterior nem seria propício o estado de espírito dos alunos para as aprendizagens a realizar nas aulas seguintes.

Nestas condições, não só a Área-Escola não cumprirá nunca os objectivos pelos quais se justificaria, como, intrometendo-se no funcionamento normal das disciplinas, sobrecarregando-as com temas espúrios e dispersivos, será sempre um obstáculo mais – e poderoso – a impedir que elas atinjam os seus. Transitoriamente, os alunos poderão ser atraídos para esta modalidade de aprendizagem, sem dúvida mais livre e dinâmica, e empenhar-se nela incentivados pela expectativa de melhorarem as suas classificações com base em actividades menos cansativas do ponto de vista do trabalho intelectual. Existe, de facto, uma determinação segundo a qual o nível de participação dos alunos na Área-Escola virá a reflectir-se «na classificação das matérias ou disciplinas que integram o projecto», podendo mesmo «ser tido em conta na propositura para os quadros de valor e de excelência». Mas só com muita relutância e parcimónia é que os professores introduzirão esse factor exógeno e aleatório na avaliação da aprendizagem concernente aos conteúdos obrigatórios dos respectivos programas. Os alunos que obtenham aí maus resultados reclamarão contra a subestimação do seu desempenho na Área-Escola, ao passo que os alunos com maiores expectativas e ambições escolares sentir-se-ão, por seu lado, prejudicados pela inoportunidade e improdutividade do enxerto feito no curso normal do processo lectivo.

Por tudo isto, 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. «Na Área-Escola tudo se passa como se o Grupo de Trabalho reconhecesse muitas lacunas nos planos curriculares tradicionais, como se não ousasse introduzir alterações nestes e como se procurasse compensar tais lacunas *acrescentando* um espaço de inovação, em vez de reformar o que existe. Seria a área de 'desculpabilização' curricular» (B. P. Campos, 1991: 40; sublinhado por ele). Bem vistas as coisas, desculpa biliza de duas maneiras: iliba a reforma curricular do seu conservadorismo parecendo oferecer (isto é, oferecendo falsamente) às escolas, como compensação, a possibilidade de assumirem «novas competências, nomeadamente nos domínios da gestão de currículos, programas e actividades educativas»; e iliba (ou pelo menos ajuda a ilibar) o sistema educativo do insucesso

escolar (pedagógico) dos alunos e do correlativo insucesso profissional dos professores permitindo passar as culpas para estes últimos sobre os quais recairá a suspeição de não serem capazes ou, bem pior, de não quererem assumir as «novas competências» emergentes de uma reforma cheia de promessas.

### 5. Conclusão e esboço de proposta

E, no entanto, a Área-Escola contém a sugestão de uma reforma autêntica e total. E essa resume-se a pouco (mas que é o bastante): à ideia de que os objectivos do ensino básico podem ser alcançados fora da rotina do ensino tradicional das disciplinas, através da realização de projectos concebidos e desenvolvidos em interacção de professores e alunos (poderia dizer-se de forma redundante: em interacção de professores-professores, de professores-alunos e de alunos-alunos), no quadro de uma autonomia pedagógica que não fosse só formal. As escolas deveriam ter efectiva liberdade «nos domínios da gestão dos currículos, programas e actividades educativas, de orientação, acompanhamento e avaliação dos alunos», tal como vem anunciado nas boas falas do discurso político. E sem pôr em questão o direito-dever do controlo estatal sobre as práticas legal-burocráticas e pedagógicas de cada escola, aquela liberdade deveria poder traduzir-se desde logo na depuração dos excessos da reforma.

A reforma da reforma educativa teria que começar por ser uma reforma negativa. Em primeiro lugar, era conveniente acabar com a incontinência na formulação dos objectivos. É inquestionável que eles são necessários para uma clarificação do sentido geral da educação. Mas a pulverização desses objectivos em miríades de micro-objectivos (que se repetem – ou até aumentam por competição – em todas as áreas do ensino) faz com que eles percam a sua eficácia reguladora. Todavia, mais urgente do que isso seria a necessidade de contrariar a megalomania intelectual dos programas disciplinares. A preocupação de ensinar tudo, e de ensinar tudo sem tempo e antes do tempo, causando ansiedade e aborrecimento nos dois pólos da comunicação, só impede que se ensine e aprenda alguma coisa de efeito persistente. A escola deve preparar para a vida mas sem sacrificar nisso o prazer de viver. Prazer de viver é também prazer de ensinar e de aprender, ambas as coisas em vista de uma vida sempre melhor,

isto é, de uma vida sempre mais racional. A educação deve ser um processo coerente com o seu fim.

Presumindo-se sem dificuldade que o 1º ciclo do ensino básico segue um modelo de organização adequado aos seus objectivos específicos (desenvolvimento da linguagem oral e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social, das expressões plástica, dramática, musical e motora), observando um regime de docência e um sistema de progressão e avaliação compatíveis com o nível de desenvolvimento dos alunos destinatários, justificar-se-á que o isolemos dos restantes ciclos, poupando-o a qualquer pretensão atrevida de reformar o que está e já estava reformado<sup>29</sup>. Deixando então de lado o 1º ciclo, a hipótese que primeiro ocorre é a de considerar a escolaridade que vai do 5º ao 9º ano como formando um só ciclo, em vez de dois. E a segunda hipótese que logo também ocorre é a de organizar o processo educativo tomando por modelo total o que vem sendo chamado Área-Escola: um tempo e um espaço de plena interdisciplinaridade a concretizar mediante projectos trans-e-multidisciplinares orientados para a formação dos alunos nas três dimensões da racionalidade e num contexto de esclarecida liberdade pedagógica.

O desenvolvimento curricular seria depurado de saber supérfluo, libertando tempo e poupando esforços. Seria concebido para uma duração de cinco anos, sem hiatos nem repetições. Estabelecer-se-iam as metas para cada ano da escolaridade e, dentro do mesmo ano, para cada período escolar. Seriam experimentadas várias metodologias segundo a oportunidade, o interesse e a eficácia controlada. E, sobretudo, educar-se-iam os alunos nas três perspectivas do paradigma pedagógico da modernidade, sem que nenhuma delas fosse privilegiada: na perspectiva do trabalho, visando a transformação de cada aluno num eu-produtor-capaz (dimensão da racionalidade cognitivo-instrumental); na pers-

<sup>29</sup> Sobre os primeiros passos da reforma do ensino primário (agora 1º ciclo do ensino básico), evocando as dificuldades estruturais e ideológicas que, no imediato pós-25 de Abril, fizeram o contraponto dialéctico da vontade de mudança, ver Rogério FERNANDES, 1977: 75 e ss. Em particular sobre a adopção do regime de fases em substituição do tradicional regime de classes, um projecto já inscrito na Reforma de Veiga Simão, mas só concretizado a partir de 1975, ver Manuel dos Santos e MATOS, 1988: 68 e ss.. Houve, entretanto, recessões de política educativa que foram tomando «cada vez mais opaco o caminho das fases...» (idem, *ibidem*, 93).

pectiva da *sociedade-comunidade*, visando a transformação de cada aluno num eu-social-solidário (dimensão da racionalidade prático-moral); e na perspectiva do *sujeito*, visando a transformação de cada aluno num eu-próprio-autêntico (dimensão da racionalidade estético-expressiva).

Poder-se-ia, por exemplo, dividir a história em cinco épocas, uma para cada ano do 2º ciclo (composto de cinco anos). E guiar-se o estudo de cada época pelas perguntas seguintes:

1. *O que se sabia?* O objectivo seria fazer descobrir e compreender a articulação entre o saber – no duplo plano da teoria e da aplicação técnica – e as condições de existência do mundo da vida. Os sucessos e os fracassos no domínio da racionalização do mundo objectivo. As boas e as más relações do homem com a natureza. Os erros e preconceitos do conhecimento e os erros e preconceitos do poder: obstáculos epistemológicos e obstáculos políticos. O que foi superado e o que ficou por superar, etc.
2. *Como se vivia?* Tratava-se de penetrar na lógica da reciprocidade regulada pelo direito. Descobrir e questionar o sentido das instituições; a que nível de justiça elas estabilizam a interacção no mundo da vida. Os sucessos e os fracassos no domínio da racionalização do mundo social. As boas e as más relações do homem com o homem. As aspirações satisfeitas e as aspirações auto-reprimidas por ignorância ou preconceito e as aspirações hetero-reprimidas por interesse de dominação, etc.
3. *Que formas de expressão?* Seria a entrada no reino da imaginação e da fantasia. Descobrir, sentir e compreender as várias formas de expressão pelas quais os homens comunicam o efeito dentro de si da sua própria experiência do mundo e da vida. A arte e o jogo. A sublimação do sofrimento ou a realização simbólica do desejo. As tentativas, mais felizes umas e menos felizes outras, de dar beleza – ou racionalidade estética – ao mundo subjectivo e intersubjectivo da vida. A historicidade do gosto, etc.

Os alunos aprenderiam segundo a ordem do tempo da história. As actividades orientar-se-iam para a realização de reconstituições históricas. Conferências, debates, representações, jogos, exposições, etc. tornariam visíveis, no fim de cada ano lectivo, as etapas do caminho percorrido pela humanidade no processo da sua formação. A época actual seria a última etapa deste regresso

pedagógico ao futuro (isso no 9º ano da escolaridade básica: o 5º ano do 2º ciclo). Em estudo: os fenómenos científicos, sociais e estéticos fundamentais do nosso tempo; a emancipação lograda e a alienação remanescente; a libertação plus ultra do futuro *como tarefa*; o imperativo moral dessa tarefa.

No envolvimento pós-escolar dos alunos como co-sujeitos da história estaria a prova final e decisiva do sucesso pedagógico do ensino básico. Nos parâmetros normativos do projecto da modernidade.

Correspondência: F. Cabral Pinto, Rua Nicolau Chanterenne, 274, 2º dtº., 3000 Coimbra.

### **Bibliografia**

- ALTHUSSER, Louis (1974) *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado*, Lisboa: Editorial Presença.
- ASSOCIAÇÃO DE PROFESSORES DE EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO VISUAL (1993/93) «A Expressão Visual no Ensino Básico – Polímanifesto, 1 e 2», *Cadernos APRCV*, Coimbra.
- BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean-Claude (s/d) *A Reprodução, elementos para uma teoria do sistema de ensino*, Lisboa: Vega.
- CAMPOS, Bárto Paiva (1992), «A formação Pessoal e Social na Reforma Educativa Portuguesa», in *Formação Pessoal e Social, Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, Porto
- CAMPOS, Bárto Paiva (1991) *Educação e desenvolvimento pessoal e social*, Porto: Ed. Afrontamento.
- CARNEIRO, Roberto (1988) *Portugal, os próximos 20 anos*, V: Educação e Emprego em Portugal, Uma leitura de modernização, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- CARVALHO, Adalberto Dias de (1992) *A educação como projecto antropológico*, Porto: Ed. Afrontamento.
- COMISSÃO DE REFORMA DO SISTEMA EDUCATIVO (1987) *Documentos Preparatórios I*, Ministério da Educação.
- COMISSÃO DE REFORMA DO SISTEMA EDUCATIVO (1988) *Proposta Global de Reforma (Relatório final)*, Ministério da Educação.
- CORREIA, José Alberto (1990) «Escola, novas tecnologias e mercado de trabalho em Portugal», *Aprender*, 11.
- CORREIA, José Alberto (1989) *Inovação pedagógica e formação de professores*, Porto: Ed. Asa.

- CORREIA, José Alberto, STOLEROFF, Alan D, e STOER, Stephen (1993) «A ideologia da modernização no sistema educativo em Portugal», *Cadernos de Ciências Sociais*, 12/13.
- DGEBS (1991) *Organização Curricular e Programas*, Ensino Básico, vol. I.
- EASTON, David (1974) *Analyse du système politique*, Paris: Armand Colin.
- FERNANDES, Rogério (1977) *Educação: uma frente de luta*, Lisboa: Livros Horizonte.
- FEUERBACH, Ludwig (1973) *L'essence du christianisme*, Paris: Maspero.
- FREUD, S.(1989) *Malaise dans la civilisation*, Paris: PUF.
- MARCUSE, Herbert (1984) *Eros y civilización*, Barcelona: Ariel.
- MATOS, Manuel dos Santos e (1988) *Ensino primário: fases ou classes?*, Braga: Universidade do Minho.
- O.C.D.E. (1988) *O ensino na sociedade moderna*, Porto: Edições Asa.
- PATRÍCIO, Manuel Ferreira (1987) «A Escola Cultural: sua natureza, fins, meios e organização geral», in CRSE, *Documentos Preparatórios I*, Ministério da Educação.
- PATRÍCIO, Manuel Ferreira (1987) «A escola cultural face à escola curricular», in CRSE, *Da Escola curricular à escola cultural*, Ministério da Educação.
- PINTO, F. Cabral (1990) *Pedagogia disfuncional*, Lisboa: Instituto Irene Lisboa.
- PINTO, José Madureira (1994) *Propostas para o ensino das ciências sociais*, Porto: Edições Afrontamento.
- RICOEUR, Paul(1985), *Temps et récit III, Le temps raconté*, Paris: Éditions du Seuil.
- SANTOS, Boaventura Sousa (1985) «Estado e sociedade na semiperiferia do sistema mundial: o caso português», *Análise Social*, XXI, pág. 87-89.
- SANTOS, B. Sousa (1992) «O Estado, as relações salariais e o bem-estar social na semiperiferia: o caso português», Coimbra: *Oficina do Centro de Estudos Sociais*, 32.
- SANTOS, Maria Emília Brederode (1992) «Educação cívica», in *Formação Pessoal e Social*, Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- STOER, Stephen R. (1986) *Educação e Mudança Social em Portugal, 1970-80: uma década de transição*, Porto: Ed. Afrontamento.
- STOER, Stephen R. (1982) *Educação, Estado e Desenvolvimento em Portugal*, Lisboa: Livros Horizonte.
- STOER, Stephen R., STOLEROFF, Alan D. e CORREIA, José Alberto (1990) «O novo vocacionalismo na política educativa em Portugal e a reconstrução da lógica da acumulação», in *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 29.
- STOLEROFF, Alan e STOER, Stephen (1989) «Educação, trabalho, Estado: Questões preliminares sobre a introdução das novas tecnologias em Portugal», *Informa*, 2.
- WITTGENSTEIN, L.(1986) *Tractatus lógico-philosophicus suivi de Investigations philosophiques*, Paris: Gallimard.