
DA PRESENÇA DE UM VECTOR NEOCONSERVADOR E RESTAURACIONISTA NA REFORMA EDUCATIVA PORTUGUESA DOS ANOS 80-90

Paulo Torres Bento*

Neste artigo parte-se de uma reflexão sobre a análise crítica produzida a respeito das reformas educativas dos anos 80-90 e, com base numa investigação sobre o processo de desenvolvimento curricular da Área de Formação Pessoal e Social, identificam-se os diversos projectos político-educativos que estiveram subjacentes à sua conceptualização e operacionalização e conclui-se assinalando a presença de um vector conservador e restauracionista na reforma educativa portuguesa

1. Reformas educativas dos anos 80-90 e vectores neoliberal e neoconservador

As décadas de 80 e 90 assistiram ao desencadear de reformas educativas em muitos países e, por exemplo, um recente estudo comparativo efectuado no âmbito da União Europeia sobre o período que medeia entre 1984 e 1994 (Eurydice, 1997) revela que aconteceram processos de reforma em praticamente todos os países europeus, alguns de carácter estrutural (como foi o caso de Portugal) e outros de partes significativas do sistema. Em todo o caso, atestando bem a crescente importância e centralidade das questões curriculares, a

* Docente na Escola Básica 2,3/Secundária de Caminha Mestre em Educação, especialização em Desenvolvimento Curricular, pela Universidade do Minho

totalidade dos países analisados neste estudo modificou, de uma ou outra forma, os currículos do ensino obrigatório, traduzindo claramente a dificuldade, dos sistemas educativos europeus (e mundiais) em acompanharem as profundas mudanças económicas, sociais e tecnológicas vividas nestas últimas décadas, a crescente debilidade do papel cultural da escola face à importância crescente de outras instâncias socializadoras como os meios de comunicação ou o próprio mercado e servindo, em última análise, como “argumento justificador de que existe uma estratégia política para melhorar o serviço educativo” (Gimeno, 1997), o que não deixa de ir ao encontro de Popkewitz (1994), para quem a melhor forma de compreender as reformas educativas, depois de as inserir num determinado contexto histórico e social, é precisamente considerá-las como parte do processo de regulação social em que “os múltiplos elementos produtores de poder () ordenam e regulam como se deve contemplar o mundo, actuar sobre ele, sentir e falar sobre ele”. Claro que as reformas educativas em países democráticos são processos complexos, pressupondo a intervenção de múltiplos actores e a presença de interesses diversos, mesmo se, como Lundgren (1992) chama a atenção, a ideologia está muitas vezes “invisível” porque oculta por detrás de decisões administrativas e técnicas, aparentemente neutras ou consensuais, muitas vezes legitimadas pela própria investigação educativa

Apesar da invisibilidade da ideologia e da ilusão de neutralidade de que nos fala Lundgren, e mesmo se o relatório Eurydice (1997) sobre as recentes reformas educativas europeias refere que “as soluções adoptadas são normalmente objecto de consenso mínimo necessário à sua adopção”, muitos autores não têm dúvidas em afirmar que as reformas educativas dos anos 80-90 foram claramente um “período recessivo para os movimentos sociais e progressistas na educação e na política educativa” (Gimeno, 1997), tendo imperado uma agenda política global de Direita, cujos inícios corresponderam às administrações Reagan-Tatcher nos E U A e Reino Unido

Como têm sublinhado Apple (1998) e outros, esta “restauração conservadora” contém em si uma tensão, só aparentemente contraditória, entre *valores neoliberais*, essencialmente desregulamentadores, de minimização do Estado e exaltação das virtudes do mercado, e *valores neoconservadores*, marcadamente regulamentadores, que reclamam um Estado interventor no controle da autori-

dade, na preparação dos cidadãos para o mercado de trabalho e na aprendizagem de “conhecimentos, normas e valores correctos” (1998:4) No campo educativo, esta tensão, afinal de complementaridade, não deixou de se evidenciar, como Bernstein (1998) chama a atenção, na defesa simultânea de uma estrutura de gestão *prospectiva* (de tipo empresarial) e de um discurso pedagógico *retrospectivo*, baseado na revalorização do predomínio segmentador das disciplinas – “sobretudo as disciplinas ‘básicas’ ou ‘tradicionalistas’” (Goodson, 1997) – mas, igualmente, na defesa de uma formação moral assente nos valores também eles “tradicionalistas” (Beane, 1990; Beyer & Liston, 1996), uma ideia que nos E U A foi sobretudo corporizada pelo renascimento, numa nova versão, da “educação do carácter” das primeiras três décadas do século Os principais defensores do movimento da “educação do carácter”, Edward Wynne, Kevin Ryan, Jacques Benninga, James W Fowler, William Kilpatrick e Thomas Lickona, entre outros, justificam a sua necessidade no diagnóstico que fazem de uma sociedade, no seu entender, em declínio moral e de que seriam provas evidentes alguns comportamentos juvenis como a violência, o roubo e a crueldade para com os colegas, o desrespeito pela autoridade, o abuso e a precocidade sexual, os comportamentos auto-destrutivos (o uso de drogas, por exemplo), o excesso de individualismo e materialismo, etc De forma genérica, esta situação é explicada pelo abandono dos valores tradicionais e, no campo específico da educação moral e cívica, pelos resultados nulos ou mesmo negativos e contraproducentes das abordagens liberais popularizadas nos anos 60 e 70 – sobretudo a “clarificação de valores” de Louis Rath e colaboradores e o desenvolvimento moral de Lawrence Kohlberg – e do fracasso que lhes atribuem em “transmitir a uma criança um código moral” (Ryan,1991)¹

¹ O movimento da ‘educação do carácter’ está hoje pujante nos E U A , contando com o apoio de importantes fundos públicos (Lickona, 1996), organizando anualmente dois grandes encontros nacionais, o *Character Education Forum* e a *National Conference on Character Education* (Leming, 1997) e desenvolvendo inúmeros programas curriculares de que são exemplo os programas da Universidade de Boston *Character Education Project* e *Loving Well Project* (Ellenwood,1996); os projectos *AEGIS*, *Character Education Curriculum*, *Child Development Project*, *Community of Caring Project* *ESSENTIAL*, *An ethics curriculum for children*, *Giraffe Program*, *Lessons in Character*, *Lions-Quest* e *Responsive Classroom* (todos referenciados e sintetizados em Leming, 1997); o programa *Max Warburg Courage Curriculum* para as escolas públicas de Boston (Warburg, Dorcus & Harris, 1997) ou a experiência da *Allen Classical/Tradicional Academy*

Mesmo tendo em conta que esta agenda político-educativa foi sobretudo evidente nos países centrais anglo-saxónicos e que muitas das suas variáveis foram “obscurecidas ou mitigadas” (Gimeno, 1997) noutros países centrais ou semi-periféricos, nem por isso os seus efeitos deixaram de se fazer sentir no conjunto das reformas europeias dos anos 80-90. Foi assim que, por exemplo, e apesar das diferentes agendas políticas nacionais e tradições educativo-curriculares, a generalidade dos sistemas educativos europeus adoptou o discurso pedagógico *retrospectivo*, mantendo ou reforçando o modelo de organização disciplinar e valorizando as matérias académicas como a Matemática ou a língua oficial de cada Estado (ver Eurydice, 1997). De igual modo, também a abordagem da “educação do carácter”, apesar de ressurgida nos E U A já em meados dos anos 80, viria ainda a tempo de influenciar a conceptualização e a operacionalização de formas e componentes curriculares de educação para a cidadania, educação moral ou formação pessoal e social criadas no âmbito das reformas educativas europeias dos anos 80-90 (ver Taylor, 1994), não sendo o nosso país excepção como veremos mais à frente.

2. A reforma educativa portuguesa: entre as tendências globais e as especificidades de um país semiperiférico

Em síntese recente, Stoer & Afonso (1999:318) recordam que “em Portugal, a reforma educativa de meados dos anos oitenta e inícios dos anos noventa coincidiu com o impacto do neoliberalismo” mas, simultaneamente, não deixam de chamar a atenção para as “especificidades da sua tradução na educação portuguesa” e, dessa forma, evidenciam as duas variáveis dominantes na investigação que tem procurado articular a análise da reforma educativa dos anos 80-90 – que corresponde, sensivelmente, à década de governação do Partido Social Democrata (1985-1995) – com as grandes tendências globais políticas e educacionais, a maioria delas com origem nos países centrais anglo-

(Bernardo & Neal, 1997) Para conhecer mais pormenorizadamente as ideias e propósitos mais recentes deste movimento nos E U A ver Lickona, (1996), Leming (1997), Ryan (1997), White (1997) e, a partir de uma perspectiva portuguesa, Cunha (1996)

-saxónicos como os EUA e o Reino Unido. Na verdade, para continuar a seguir o roteiro traçado por aqueles autores, numa primeira (e sempre preponderante) linha de investigação, privilegiou-se a relação entre a educação e o mundo do trabalho e Stoer, Stoleroff & Correia (1990) identificaram na introdução de meios informáticos e na reintrodução do ensino técnico-profissional nas escolas públicas (ambas iniciadas nos inícios dos anos 80), e na criação das escolas profissionais e no *discurso da modernização* produzido pelos responsáveis políticos já em pleno período da reforma educativa, as marcas portuguesas de um *novo vocacionalismo* que, tal como em outros países, representa “a substituição da preocupação com a ligação entre educação e democracia, enquanto eixo dominante da política educativa, por uma outra ligação, mais restrita, entre a escolaridade e o mundo do trabalho” (1990:22), mas reflecte igualmente as especificidades de um país semiperiférico que não cumpriu cabalmente a modernidade – facto evidente, por exemplo, nas altas taxas de abandono e de insucesso escolar e nos baixos níveis de qualificação da população em geral –, o que traz consigo preocupações acrescidas de legitimação por parte do Estado (visíveis num discurso que evita o óbvio instrumental) e obriga a “conciliar formação para o taylorismo-fordismo com formação para o pós-fordismo, na base de necessidades de formação percebidas por diversos sectores e interesses” (1990:45), o que não deixaria de provocar uma evidente “contradição entre os objectivos modernizadores do projecto educativo e a banalidade das formações realizadas” (1990:45). Utilizando ainda a relação entre a educação e o mundo do trabalho (concretamente, a questão do ensino profissional na escola pública) como campo de análise das políticas educativas e dos vários discursos/interesses/projectos presentes nos anos 80-90 em Portugal, Antunes (1998) identifica um discurso da *diversificação da educação* que, correspondendo sensivelmente ao discurso e às políticas da administração ao longo da reforma educativa, incorpora elementos que acompanham as grandes tendências globais – “para responder às “novas exigências” do sistema económico e produtivo que caracteriz(ar)am muitas das reformas levadas a cabo nos países do centro europeu ao longo dos anos 80” (1998:88) –, mas sempre justificando-se e legitimando-se na necessidade do “interesse nacional” ao contribuir para uma *modernização* que é tida como inevitável e necessária face à integração no amplo e competitivo espaço europeu. Precisamente, o discurso

da modernização tão omnipresente ao longo da reforma educativa, Correia (1994) considera-o como o discurso em que se apoiou no nosso país o modelo neoliberal global e que, segundo este autor, se concretizou de formas diversas, como a já citada revalorização do ensino técnico-profissional ou a descentralização dos serviços do Ministério da Educação que ocultou um processo de “centralização da concepção e o reforço das estruturas intermediárias de controlo de execução” (1994:10), na tentativa de profissionalizar de modo empresarial a gestão das escolas ou, ainda, numa política de alargamento da escolaridade obrigatória que, em vez de assentar numa lógica de promoção da cidadania, “parece não escapar à ideologia dos recursos humanos” (1994:10) Contudo, como ainda alerta este autor, as especificidades portuguesas – resultantes da “semiperiferialização da formação social portuguesa associada à crise revolucionária vivida em Abril de 74” – criam problemas adicionais de legitimação, o que acabaria por se reflectir na “produção de um discurso onde as referências à igualdade de oportunidades e aos valores humanistas são particularmente frequentes” (1994:20) Concomitantemente com os autores que temos vindo a acompanhar, Gomes (1999) também encontra na reforma educativa uma articulação entre “um veio discursivo de regulação neoliberal, desregulamentador” e, decorrente da centralidade do Estado típica de um país semiperiférico como Portugal, um “aumento constante da intervenção estatal nos planos jurídico-legal, curricular e gestonário” (1999:138) Finalmente, Afonso (1997) reconhece na reforma educativa portuguesa dois eixos em permanente tensão, mesmo se oscilando na sua preponderância relativa: um eixo “estado-providência” de expansão do Estado, democratização e alargamento da igualdade de oportunidades no acesso à educação; e um eixo neoliberal ensaiando a redução desse mesmo Estado e abrindo o campo educativo à iniciativa privada Daí resulta, no seu entender, um *neoliberalismo educacional mitigado* que, correspondendo à especificidade semiperiférica portuguesa, afasta a nossa reforma de algumas das características dos processos análogos vividos em países centrais onde a Nova Direita foi preponderante na definição de políticas (nomeadamente, os E U A e o Reino Unido) e não deixa de se evidenciar numa certa ambiguidade e hibridéz de discursos e políticas e mesmo numa acentuada discrepância entre objectivos enunciados de tendência neoliberalizante e efeitos efectivamente produzidos, de que foram exemplos ao longo da década de

governança do Partido Social Democrata a não concretização de algumas medidas – nomeadamente as tendentes à introdução da lógica de mercado na escola pública (o novo modelo de gestão “empresarial” ou a avaliação aferida, potencial fonte de *rankings* de escolas) – ou a distorção de outras, como o importante papel desempenhado pelo Estado no lançamento, manutenção e controle das escolas profissionais, iniciativas supostamente locais, fruto da “sociedade civil” e de natureza desejavelmente privada

Revistas assim algumas das mais significativas análises produzidas sobre a reforma educativa portuguesa e a percepção do impacto das tendências globais que aí se fizeram sentir, emerge com nitidez que a maior relevância e visibilidade que o eixo escola-trabalho assumiria no contexto das políticas educativas nacionais não deixaria de provocar na análise educacional a sobrevalorização da versão portuguesa do vector neoliberalizante da minimização do Estado e da exaltação das virtudes do mercado. Do mesmo modo, resulta também clara a quase ausência de referências ao *vector neoconservador*, muito evidente nos países centrais (sobretudo nos E.U.A., como atrás vimos) o que, naturalmente, se reflectiria na investigação crítica daí oriunda, ao contrário do que aconteceria no nosso país onde, ao que sabemos, só Grácio (1995) e Teodoro (1994), ainda que brevemente, abordariam criticamente essa problemática *em termos de política educativa*. Quanto ao primeiro destes autores, fá-lo-ia em 1990 no último escrito antes do seu falecimento, quando se referiu às “tendências restauracionistas” que então aflorariam no sector do ensino (Grácio, 1995) e à crescente presença da “Igreja Católica, cuja influência, directa e sobretudo indirecta, se tem reforçado no aparelho político e administrativo estatal” (1995:579). Também Teodoro (1994), no contexto da sua análise sobre as políticas educativas nos anos 80, não deixaria de salientar a presença no discurso da reforma educativa de “duas linhas de argumentação dominantes: uma, realçando o papel económico da educação; outra, *insistentemente sublinhada, centrada na construção de uma escola de valores e de projecto*” (1994:145, o itálico é nosso), especificando a seguir:

“O discurso político em Portugal entre 1987 e 1991 está cheio de referências aos valores educativos () O Programa do XI Governo propugnava clara-

mente 'o reforço do conteúdo cívico, ético e valorativo da escola' e o primeiro ministro, Cavaco Silva, atribuía à 'renovação do sistema educacional', a par de objectivos económicos, a missão de 'valorizar a nossa matriz histórico-cultural' Roberto Carneiro dedicou à questão dos valores uma parte considerável dos seus discursos e intervenções públicas. Assumindo, em dois dos seus mais significativos discursos, que 'a construção do futuro e a formação dos homens de amanhã têm por base a Escola e a Família', Roberto Carneiro defendia uma 'educação pelos valores', atribuindo à família 'responsabilidades indeclináveis e indelegáveis perante o plano formativo dos filhos' e ao sistema educativo a oferta da possibilidade de 'livre escolha perante modelos alternativos que ao cidadão se oferecem'. Privilegiando uma dimensão confessional da escola pública () Roberto Carneiro insistiu igualmente no conceito de 'valorização da pátria', recorrendo a expressões exteriores de nacionalismo, como a aquisição de bandeiras nacionais para as escolas primárias e a obrigatoriedade da aprendizagem do hino nacional" (Teodoro, 1994:147)

Face a estes dados, Teodoro conclui que "a afirmação de Popkewitz relativa aos Estados Unidos de que as reformas propostas associam os objectivos económicos dos liberais em matéria de ciência e tecnologia com uma série de imagens culturais que evocam as tradições familiares que defende a nova direita pode aplicar-se à reforma educativa em Portugal" (1994:148), mesmo se depois a sua análise não o conduza para o campo do currículo e das questões curriculares

3. Do desenvolvimento curricular da Área de Formação Pessoal e Social no âmbito da reforma educativa portuguesa dos anos 80-90

A área da *educação para a cidadania*, na extrema diversidade no tempo e no espaço que caracteriza a sua operacionalização no currículo, não deixa de ser um terreno propício para a observação da influência das agendas sócio-políticas e da pressão de interesses muito diferentes por parte dos vários intervenientes em presença, depois reflectidas na forma como são entendidas questões controversas como o tratamento dos valores na escola ou as relações entre

a religião e a educação pública ou, ainda como são resolvidos os problemas que rodeiam a sua introdução no currículo: a definição dos seus registos identitários, o estatuto inferior que é atribuído a esta área (também com consequências na quase invisibilidade da sua presença na formação de professores), o enorme desequilíbrio entre a retórica dos discursos e do currículo formal e a realidade das práticas, a difícil escolha das melhores estratégias de operacionalização e, sobretudo, a ambiguidade fundamental sobre *o papel que a educação para a cidadania pode desempenhar no currículo* – factor de controle, medida de legitimação compensatória ou oportunidade emancipatória –, que em última análise depende dos projectos político-educativos que suportam as diversas perspectivas e entendimentos sobre esta área

Surgida primeiramente no articulado da Lei de Bases do Sistema Educativo em 1986 e introduzida três anos depois nos planos curriculares pelo Decreto-Lei 286/89, a *componente curricular de educação para a cidadania, Área de Formação Pessoal e Social* (FPS) – que assumiria, simultaneamente, as formas *transdisciplinar, interdisciplinar*, através de um programa específico de Educação Cívica, e *disciplinar*, uma hora semanal de Desenvolvimento Pessoal e Social (DPS) em alternativa a Educação Moral e Religiosa Católica (EMRC) ou de outras confissões – constitui-se como um campo privilegiado para a análise de todas estas dinâmicas que afectam o currículo em geral e a educação para a cidadania em particular, a que se devem acrescentar as que resultam das contradições próprias da reforma educativa portuguesa dos anos 80-90 – algumas delas em tudo semelhantes às detectadas nas suas congéneres noutros sistemas educativos –, como sejam a relação entre decisão política e especialistas das ciências da educação e outros mecanismos formais ou informais da administração educativa, os (não)efeitos nas escolas de uma lógica centralizadora *top-down* ou a discrepância entre objectivos enunciados e efectivamente implementados e, finalmente, permite-nos ainda avaliar o impacto das tendências globais e centrais no nosso sistema educativo, mesmo se em articulação com as especificidades de um país semiperiférico saído ainda há pouco de um longo período de ditadura política

Analizados e descritos os documentos, os discursos e mesmo algumas das acções produzidas pelos múltiplos intervenientes (incluindo, naturalmente, a

administração educativa) ao longo das várias etapas do desenvolvimento curricular da Área de Formação Pessoal e Social procurando desocultar os vários interesses e projectos que estiveram subjacentes à sua conceptualização e operacionalização², foi-nos possível reconhecer a presença (e o confronto) de *dois projectos político-educativos* – e, subsidiariamente, outros dois interesses menos consistentes e influentes que não abordaremos aqui – que, com entendimentos diversos relativamente à identidade e ao formato curricular da FPS, projectaram nesta componente curricular as suas racionalidades e “visões do mundo”, atribuindo-lhe consequentemente diferentes papéis a desempenhar no currículo:

- o *projecto político-educativo representado conjuntamente pela Igreja Católica e pelo XI Governo Constitucional* (concretamente, pela equipa decisora do Ministério da Educação constituída pelo Ministro Roberto Carneiro e pelo Secretário de Estado Pedro d'Orey da Cunha) para quem a Área de Formação Pessoal e Social constituía, simultaneamente, um *factor de controle político, social, cultural e religioso e uma medida de legitimação compensatória*: (i) factor de controle porque a FPS proporcionava a oportunidade de, procurando contrariar um suposto predomínio do relativismo moral e o evidente declínio da função enquadradora da religião e da família, introduzir no currículo uma “formação do carácter” fundamentada num quadro axiológico delimitado pelos “valores nacionais” retirados da “tradição” ocidental e cristã, ao mesmo tempo que permitia a subida de estatuto da disciplina confessional de Educação Moral e Religiosa Católica, promovida de “optativa” a “alternativa obrigatória” e, nesta mesma altura, provida pela primeira vez de um quadro e de uma carreira para os seus docentes; (ii) medida de legitimação compensatória porque visava, através do tratamento de temáticas de actualidade e do desenvolvimento de competências pessoais e sociais, legitimar a escola em tempos de reconhecida crise de credibilidade dos sistemas educativos,

² Investigação que decorreu no âmbito da elaboração da dissertação de mestrado *Currículo e educação para a cidadania. reflexões a partir do processo de desenvolvimento curricular da Área de Formação Pessoal e Social no âmbito da reforma educativa portuguesa dos anos 80-90*, orientada pelo Prof. José Augusto Pacheco e apresentada na Universidade do Minho

compensando dessa forma a sua ausência dos conteúdos disciplinares e a própria continuidade de uma lógica disciplinar, descontextualizada e “não formativa” Este projecto político-educativo, de acordo com o contexto científico-educacional preponderante, inscrevia a sua concepção de educação para a cidadania num *registo afectivo*, individualizante e de influência anglo-saxónica (enfatizando, na linha dos entendimentos do movimento da “educação do carácter”, a *interiorização de valores*), enquanto privilegiava claramente o *formato disciplinar* (mesmo se, muitas vezes, a retórica o ocultasse), fazendo vingar os seus entendimentos sobre a FPS quando é promulgado o Decreto-Lei 286/89 que introduz uma dupla ruptura (a nível da identidade e do formato) nas concepções curriculares que, desde a Lei de Bases, predominavam em todos os documentos da reforma educativa (das propostas do Grupo de Trabalho e da Comissão de Reforma do Sistema Educativo ao parecer do Conselho Nacional de Educação), cuja maior evidência acabaria por ser a decisão de colocar a disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social em alternativa à disciplina de EMRC ou de outras confissões;

- o projecto político-educativo protagonizado pela comunidade das Ciências da Educação (pelo menos, parte dela) que, porventura sem a mesma homogeneidade que o projecto da Igreja e do XI Governo, situava a FPS algures entre uma *medida de legitimação compensatória* e uma *oportunidade emancipatória* porque, mesmo se conscientes da impossibilidade de transformação real do currículo, acreditaram ainda assim que seria possível contrariar de alguma forma os seus códigos disciplinar e academicista através de uma concepção mais globalizante do fenómeno educativo que permitisse introduzir na escola dimensões até ali ausentes ou secundarizadas (conhecimentos da actualidade e do quotidiano, competências pessoais e sociais, capacitação para a construção reflexiva e experiencial de valores) e assim, mais de dez anos depois do 25 de Abril, reabrir novas pistas para a formação democrática dos jovens no âmbito da educação escolar Este projecto político-educativo também perfilhava um *registo afectivo* – com uma visão integrada das várias dimensões desta área embora, nos documentos que produziria, enfatizando objectivamente a

dimensão do *desenvolvimento psicológico* e, no campo do desenvolvimento moral, denunciando uma forte influência da abordagem kohlberguiana – mas, recusando em absoluto a criação de mais uma disciplina (embora não um espaço próprio de síntese), sempre privilegiou um *formato transdisciplinar e organizacional* para esta área. O facto, já citado, de as suas concepções curriculares terem sido preponderantes para a introdução e conceptualização da FPS não obstará a que, no momento decisivo da decisão curricular (a promulgação dos novos planos curriculares), a sua posição acabasse por ser claramente derrotada no confronto com o projecto político-educativo da Igreja Católica e do XI Governo, mesmo tendo este último utilizado muitos dos seus entendimentos para legitimar as suas próprias soluções, apresentando-as como consensuais.

Contudo, este mesmo estudo veio igualmente demonstrar que a existência de *descontentamentos, fracturas e importantes contradições no seio da própria administração educativa*, aliada a um evidente *desinvestimento político* que coincidiu praticamente com o início da implementação da FPS em 1991/1992 – que não podemos deixar de associar à entrada em funções do XII Governo em Novembro de 1991 e consequente saída do Ministério da Educação de Roberto Carneiro e Pedro d'Orey da Cunha – faria desvanecer o sentido imprimido a esta área pelo projecto político-educativo do XI Governo e Igreja Católica, substituído em termos de currículo prescrito por uma *reorientação*, mesmo se limitada pelo enquadramento legal e com poucos efeitos práticos, na direcção das posições desde sempre defendidas pela comunidade das Ciências da Educação³ e, ao nível da implementação, por uma nítida *desorientação* – evi-

³ Depois de um processo atribulado, seria finalmente o Instituto de Inovação Educacional (IIE) que entre 1991 e 1995 assumiria a responsabilidade pela construção dos programas experimentais de Desenvolvimento Pessoal e Social e Educação Cívica, do modelo experimental de formação de professores de DPS, do *Desenho Curricular* da FPS e, ainda, do programa definitivo para o 3º ciclo, desempenhando dessa forma um papel primordial nas orientações curriculares definidas para a Área de Formação Pessoal e Social. Ora o que se retira da análise dos vários documentos produzidos pelo IIE vem revelar que os entendimentos aí vertidos sobre a identidade e o formato da FPS – ênfase no desenvolvimento de competências psicológicas e nas estratégias transdisciplinar e organizacional – divergem substancialmente das soluções consagradas no Decreto-Lei 286/89.

dente, por exemplo, na não aprovação dos programas definitivos para o 1º e 2º ciclos do ensino básico, na inexistência de programa, sequer experimental, para o ensino secundário ou nas sucessivas modificações na legislação sobre formação de professores de DPS – que potenciaria nesta área, apesar de tudo, com tensões de inovação, a distância incomensurável entre retórica e realidade e os problemas globais de uma reforma centralizadora, recebida pelos professores como uma imposição e não como uma oportunidade de transformação das suas concepções e práticas curriculares

4. Conclusão

O evidente fracasso na implementação da Área de Formação Pessoal e Social e o claro desinvestimento político que sobreveio à saída do Ministério da Educação do Ministro Roberto Carneiro e do Secretário de Estado Pedro d'Orey da Cunha logo em 1991 – o que não deixa de atestar o peso específico de racionalidades pessoais embora conjugadas, naturalmente, com um determinado momento político – terão possivelmente contribuído para ocultar o verdadeiro significado em termos de políticas educativas da introdução da FPS nos planos curriculares dos ensino básico e secundário. Contudo, *mesmo se muito mitigado* por estes dois factores e, ainda, pela própria presença na sua conceptualização inicial e em grande parte do seu currículo prescrito de importantes tensões de inovação e transformação do currículo e da escola provenientes da comunidade das Ciências da Educação, cremos ser possível concluir que a Área de Formação Pessoal e Social, tal como foi idealizada pelo projecto político-educativo representado pelo XI Governo e pela Igreja Católica e operacionalizada no Decreto-Lei 286/89, constitui no campo do currículo o melhor exemplo da presença de um vector conservador e restauracionista no âmbito da reforma educativa portuguesa dos anos 80-90

Correspondência. Paulo Torres Bento, Lugar de Marinhas, 4910-585 Vilar de Mouros, e-mail: pntbento@mail.telepac.pt

Referências bibliográficas

- AFONSO, Almerindo J (1997) "O *neoliberalismo educacional mitigado* numa década de governação social-democrata Um contributo sociológico para pensar a reforma educativa em Portugal (1985-1995)", *Revista Portuguesa de Educação*, 10 (2), 103-137
- ANTUNES, Fátima (1998) *Políticas educativas para Portugal, anos 80-90 O debate acerca do ensino profissional na escola pública*, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional
- APPLE, Michael (1998) "A restauração conservadora: moralidade, genética e política educativa", *Revista de Educação*, VII (2), 3-13
- BEANE, James A (1990) *Affect in the curriculum Toward democracy, dignity and diversity*, Nova Iorque: Teachers College Press
- BERNARDO, Rodolfo & NEAL, Jo (1997) "In pursuit of the moral school", *Journal of Education*, 179 (3), 33-43
- BERNSTEIN, Basil (1998) *Pedagogia, control simbólico e identidade*, Madrid: Morata
- BEYER, Landon E & LISIION, Daniel P (1996) *Curriculum in conflict: social visions, educational agendas and progressive school reform*, Nova Iorque: Teachers College Press
- CAMPOS, Bártoalo Paiva & MENEZES, Isabel (1998) "Affective education in Portugal", in P Lang, & Y Katz & I Menezes (orgs) *Affective Education A comparative view*, Londres: Cassell, pp: 107-115
- CORREIA, José Alberto (1994) "A educação em Portugal no limiar do século XXI: perspectivas de desenvolvimento futuro", *Educação, Sociedade & Culturas*, 2, 7-30
- CUNHA, Pedro d Orey da (1996) *Ética e Educação*, Lisboa: Universidade Católica Editora
- EILLENWOOD, Stephan (1996) "Values and Character in Schools", in M O Valente *et al* (orgs) *Teacher Training and Values Education*, 121-135
- EURYDICE (1997) *Dez anos de reformas ao nível do ensino obrigatório na União Europeia (1984-1994)*, União Europeia (documento disponível no site Internet, <http://www.eurydice.org/Homepage.htm>)
- GIMENO SACRISTÁN, J (1997) "Políticas y prácticas curriculares: determinación o búsqueda de nuevos esquemas?", in José Augusto Pacheco, M^a Palmira Alves e M^a Assunção Flores (orgs) *Reforma curricular: da intenção à realidade*, Braga: Universidade do Minho (Actas do "2^o colóquio sobre questões curriculares" realizado na UM nos dias 18 e 19 de Outubro de 1997), 23-50
- GOMES, Rui (1999) "25 anos depois: expansão e crise da escola de massas em Portugal", *Educação, Sociedade & Culturas*, 11, 133-164
- GOODSON, Ivor (1997) *A construção social do currículo*, Lisboa: Educa
- GRÁCIO, Rui (1995) *Obra Completa (Vol II - Do Ensino)*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- LEMING, James S (1997) "Whiter goes character education? Objectives, pedagogy and research in education programs", *Journal of Education*, 179 (2), Part I, 11-34

- LICKONA, Thomas (1991) *Educating for character: how our schools can teach respect and responsibility*, Nova Iorque: Bantam Books
- LICKONA, Thomas (1996) Eleven principles of effective character education, *Journal of Moral Education*, 25 (1), 93-100
- LUNDGREN, Ulf P (1992) *Teoría del curriculum y escolarización*, Madrid: Morata
- MENEZES, Isabel (1999) *Desenvolvimento psicológico na Formação Pessoal e Social*, Porto: Edições Asa
- PACHECO, José Augusto (1996) *Currículo teoria e prática*, Porto: Porto Editora
- POPKEWITZ, I S (1994) *Sociología política de las reformas educativas El poder/saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación*, Madrid: Morata
- RYAN, Kevin (1991) "O professor e a educação moral: em busca de uma nova síntese", *Seminário - A Formação Pessoal e Social em debate* (documento policopiado)
- RYAN, Kevin (1997) "The missing link's missing link", *Journal of Education*, 179 (2), 81-90
- STOER, Stephen & STOLEROFF, Alan & CORREIA, J Alberto (1990) 'O novo vocacionalismo na política educativa em Portugal e a reconstrução da lógica da acumulação', *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 29, 11-53
- STOER, Stephen & AFONSO, Almerindo (1999) 25 anos de sociologia da educação em Portugal: alguns percursos, problemáticas e perspectivas, *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 52/53, 307-331
- TAYLOR, Monica (1994) *Values education in Europe: a comparative overview of a survey of 26 countries in 1993*, Dundee: CIDREE/UNESCO
- TEODORO, António (1994) *Política educativa em Portugal Educação, desenvolvimento e participação política dos professores*, Lisboa: Bertrand Editora
- TRINDADE, Rui F (1998) *As escolas do 1º ciclo do ensino básico como espaços de formação pessoal e social: questões e perspectivas*, Porto: Porto Editora
- WARBURG, Stephanie & DORCUS, J & HARRIS, C (1997) "The Max Warburg courage curriculum", *Journal of Education*, 179 (3), 45-57
- WHITE, Charles S (1997) "The moral dimension of civic education in the elementary school: habit or reason?" *Journal of Education*, 179 (2), 35-45