

Henrique da Costa Ferreira

A evolução da Escola **Preparatória** O conceito e componentes curriculares

52

Henrique da Costa Ferreira

A evolução da Escola Preparatória

O conceito e componentes
curriculares

SÉRIE

Estudos

EDIÇÃO DO INSTITUTO POLITÉCNICO DE BRAGANÇA

Título: A evolução da escola preparatória - o conceito e componentes curriculares
Autor: Henrique da Costa Ferreira
Edição: Instituto Politécnico de Bragança · 2003
Apartado 1038 · 5301-854 Bragança · Portugal
Tel. 273 331 570 · 273 303 200 · Fax 273 325 405 · <http://www.ipb.pt>
Execução: Serviços de Imagem do Instituto Politécnico de Bragança
(grafismo, Atilano Suarez; paginação, Luís Ribeiro;
montagem e impressão, António Cruz; acabamento, Isaura Magalhães)
Tiragem: 500 exemplares
Depósito legal n° 62 726/93
ISBN 972-745-069-5
Aceite para publicação em 1996

Índice

Siglário	7
1 · Introdução	9
1.1 · Os objectivos e a metodologia de estudo do presente estudo	9
2 · A emergência do Ciclo Preparatório do ensino secundário: razões de uma inovação	13
2.1 · As fontes do Currículo do Ciclo Preparatório	13
2.2 · A continuidade e a ruptura	21
3 · O conceito e a organização das componentes curriculares na evolução do currículo do Ciclo Preparatório	27
3.1 · O conceito de currículo no Ciclo Preparatório	27
3.2 · As componentes do currículo do 2º Ciclo	35
3.2.1 · As componentes do currículo do Ciclo Preparatório na proposta da comissão, em 1960	36
3.2.2 · As componentes do currículo do Ciclo Preparatório, na sua criação, em 1967 e 1968	38
3.2.3 · Os princípios curriculares na Lei 5/73 a reforma Veiga Simão	42

3.2.4 · As reformas curriculares do Ciclo Preparatório em 1974 e 1975	43
3.2.4.1 · As componentes curriculares da disciplina de Estudos Sociais, a partir do ano lectivo de 1975/76	47
3.2.5 · As componentes curriculares no Ciclo Preparatório nas finalidades e objectivos gerais do currículo, a partir de 1977	47
3.2.6 · As componentes educativas do 2º Ciclo na Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986	49
3.2.7 · As propostas de reforma curricular de 1988	52
3.2.8 · A reforma curricular de 1989	55
4 · Conclusão	59
Referências	67
Notas	73

Siglário

Ao longo deste trabalho são utilizadas algumas expressões e siglas que explicamos de seguida:

CP	Ciclo Preparatório
CPT	Ciclo Preparatório do Ensino Técnico
CRSE	Comissão de Reforma do Sistema Educativo
ME	Ministério da Educação
MEN	Ministério da Educação Nacional
GEP / ME	Gabinete de Estudos e Planeamento
DGEB	Direcção Geral do Ensino Básico

1 · Introdução

1.1 · Os objectivos e a metodologia de estudo do presente estudo

O presente trabalho, realizado no ano de 1990, surgiu na sequência de uma das nossas preocupações profissionais, adentro das disciplinas que leccionávamos na Escola Superior de Educação de Bragança: a de dar resposta às necessidades de compreensão e explicação, numa perspectiva histórico-crítica, das finalidades e organização curricular do 2º Ciclo do Ensino Básico (na nomenclatura da Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986), a partir do estudo da realidade que lhe deu origem, o Ciclo Preparatório do Ensino Secundário, iniciado em 1967/68, e cujos estudos se desenvolveram a partir de 14 de Março de 1958¹.

As DUAS QUESTÕES FUNDAMENTAIS a que este trabalho visa responder são as seguintes:

Questão A) Quais as razões que motivaram a inovação de unificar em termos de Currículo, o 1º Ciclo do Ensino Liceal e o Ciclo Preparatório do Ensino Técnico-Profissional ?

A análise de tais razões faz-se pela consideração das fontes do Currículo do Ciclo Preparatório, comparando-as e sistematizando-as em função: 1) do Relatório elaborado pela Comissão de Estudo para

aquela unificação, apresentado em 1960; 2) dos princípios estabelecidos pelo Decreto-Lei 47.480 de 2/1/67, que criou o Ciclo Preparatório Unificado do Ensino Secundário; e, 3) dos princípios organizativos do Decreto-Lei 48.572 de 9/9/68 (o Estatuto do Ciclo Preparatório).

Consideram-se essencialmente três fontes curriculares para a presente inovação:

1. a necessidade de perpetuar os valores e a tradição cultural da nação Portuguesa, emprestadora de um carácter essencialista / perenealista ² ao Currículo do Ciclo Preparatório, como forma de o regime político de então aumentar a unidade nacional e seleccionar um “escol intelectual” capaz de dirigir o país ³;
2. A Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem, enquanto propiciadora de conhecimentos caracterizadores dos estádios etário e psicológico dos pré-adolescentes e, por isso, indicadores de que se trata de uma idade «precoce» ⁴ para fazer uma opção de estudos, aconselhando assim a introdução da orientação escolar para a escolha de estudos subsequentes e a utilização de métodos propiciadores de desenvolvimento pessoal;
3. A consideração das necessidades sociais de desenvolvimento do país, em fase de acelerada industrialização, aconselhando por isso, uma elevação dos níveis gerais de escolaridade.

Ao mesmo tempo, afigurava-se o Currículo do Ciclo Preparatório como veículo da cultura académica e de status mais elevado para o tempo, tanto mais que ele é implementado como resposta ao currículo da Telescola (Ciclo Preparatório TV depois, e hoje Ensino Básico Mediatizado), implantado nas regiões rurais, estabelecendo-se assim uma diferenciação socializadora entre os alunos que frequentavam cada um dos planos de estudo, até pela educação informal a que estavam sujeitos ⁵.

Finalmente, na parte final deste capítulo, analisar-se-ão os momentos de transformação do Currículo do 2º Ciclo, tanto em termos de introdução de novas disciplinas como em termos de alterações programáticas nas diferentes disciplinas (Quadros II e III).

Questão b): Que conceito e que componentes curriculares dominam nos currículos dos Ciclo Preparatório, desde a proposta da Comissão, em 1960, ao Estatuto, em 1968, aos princípios organizadores da Lei de Bases de 1973, às alterações de 1975, de 1976 e de 1980, à Lei de Bases de 1986, e às propostas de reforma curricular de 1988 (estas afloradas mais superficialmente).

O método utilizado para responder a esta questão foi o da análise de conteúdo, com ênfase nos princípios organizativos gerais enunciados para o currículo, nos diferentes textos e nos objectivos gerais do currículo, de cada conjunto disciplinar ou de cada disciplina, analisando-se os seguintes documentos:

- Relatório, de 1960, da Comissão encarregada, em 14 de Março de 1958, pelo então Ministro da Educação, Francisco de Paula Leite Pinto, de estudar as condições para a unificação do 2º Ciclo do Ensino Liceal e do Ciclo Preparatório do ensino Técnico-Profissional, ambos em vigor desde a Reforma Pires de Lima, em 1948.
- Decreto-Lei 47.480 - criação do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário''
- Decreto-lei nº 48.572 de 9/9/68 - Publicitação do Estatuto do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário
- Portaria 23.601 de 9/9/68 - Publicitação dos programas do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário
- Lei nº 5/73, de 25 de Julho - Lei de Bases do Sistema Educativo, conhecida por "Lei Veiga Simão".
- Programas do Ciclo Preparatório de 1975, 1976 e 1980
- Lei 46/86, de 14 de Outubro: Lei de Bases do Sistema Educativo, em conformidade com as constituições da República de 1976 e 1982.
- Proposta Curricular da Comissão de Reforma do Sistema Educativo, em 1988.
- Proposta curricular do «Grupo Fraústo da Silva»⁶

Utilizou-se, na análise, a seguinte arquitectura conceptual:

- a) Conceito de CURRÍCULO: embora partindo-se do princípio de que "Currículo é tudo o que acontece na Escola, considerou-se, para efeitos de análise, uma definição mais realista de Currículo, isto é, "conjunto de actividades educativas planeadas" e, por isso, supervisionadas pela Escola (Formosinho, 1987, 1988, 1989; Tyler, 1949; Wheler, 1976; Foshay, 1962; Saylor e Alexander, 1966; Mackenzie, 1964; Eisner, 1979; Dreeben, 1968; Traldí, 1984), como aquela que, no plano dos princípios, orienta normativamente o Currículo do Ciclo Preparatório.
- b) Na análise das COMPONENTES CURRICULARES utilizou-se a arquitectura conceptual fornecida por Formosinho (1987, 1988, 1989)⁷ e expressa em componentes de instrução, de expressão e desenvolvimento e componente sócio-moral. Não fizemos a análise entre componente instrucional técnica e académica por esta subdivisão nos parecer irrelevante no que respeita ao currículo do Ciclo preparatório, onde a perspectiva integralista deve prevalecer. O mesmo fizemos ao não subdividirmos a componente de expressão e desenvolvimento em subcomponente artística e psicomotora e física.

Estabelecem-se quadros de análise com base em escala nominal para expor as componentes curriculares de cada reforma

curricular ou de segmento de currículo e escala de intervalo para o Quadro 16 - Análise das componentes educativas na Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986, para o currículo do 2º Ciclo.

A par da análise das componentes curriculares, estabelecem-se os princípios organizativos e o significado das principais aquisições curriculares nas diferentes alterações do Currículo do Ciclo Preparatório, mas também as suas disfunções (por nós consideradas mais graves em relação ao objectivo fundamental da análise: a integração das três componentes curriculares (instrução, expressão e desenvolvimento e socialização ou componente sócio-moral, e a promoção de uma Escola de sucesso educativo para todos).

Conclui-se pela análise longitudinal (de 30 anos) dos conceitos de educação e de currículo, na evolução do Ciclo Preparatório, gizando-se alguns princípios para um currículo de sucesso educativo no 2º Ciclo.

2 · A emergência do Ciclo Preparatório do ensino secundário: razões de uma inovação

2.1 · As fontes do Currículo do Ciclo Preparatório

As principais fontes do currículo são:

- a crença na relação educação - desenvolvimento económico-social;
- os valores culturais tradicionais e a formação das elites; e
- a psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem.

Embora só oficialmente criado em 2 de Janeiro de 1967, pelo Decreto-Lei 47.480, para começar a ser implementado no ano lectivo de 1968/69 (artº 26º, número 1), o Ciclo Preparatório do Ensino Secundário foi objecto de reflexão durante uma dezena de anos, desde que o Ministro Leite Pinto, em 14 de Março de 1958, nomeou uma Comissão encarregada dos estudos para a unificação do 2º Ciclo do Ensino Liceal e do Ciclo Preparatório do Ensino Técnico, até que o Ministro Galvão Teles do ainda governo de Salazar o criaram.

Deve dizer-se que foi pelo menos com oito anos de atraso que esta inovação se verificou no Sistema Educativo Português, já que as razões pelas quais ela aconteceu foram rigorosamente aquelas que levaram Leite Pinto a propor a sua efectivação, corroboradas pela Comissão, em 1960.

Ao nível explícito, as razões invocados pelo Decreto-Lei 47.480, de 2/1/67 foram a necessidade de “proporcionar não só a formação geral adequada ao prosseguimento dos estudos, mas também a observação individual dos alunos em ordem à sua orientação na escolha dos mesmos estudos” (nº 1 do preâmbulo, parágrafo 2º), finalidades que se reenunciam no artg 2º, alíneas a) e b) e ainda «evitar» a «escolha demasiado precoce entre ensino liceal e ensino técnico” aos 10 ou 11 anos, idade em que as tendências e aptidões ainda não se revelaram com segurança” (nº 2 do preâmbulo).

Oficialmente, portanto, as razões para a criação do Ciclo Preparatório radicam:

1. na necessidade da ampliação da cultura geral de base dos alunos com vista ao seu melhor amadurecimento para a prossecução de estudos;
2. na necessidade de orientar os alunos na escolha dos estudos subsequentes a partir da observação das suas tendências e aptidões (al. b) do artº 2º), o que enuncia a preocupação com a orientação escolar;
3. na necessária correcção da acentuada diferença de métodos e de espírito⁸ existente entre o 1º Ciclo do Ensino Liceal e o Ciclo Preparatório do Ensino Técnico “assumindo carácter mais cultural o ensino feito nos liceus e mais prático o ministrado nas Escolas Técnicas”⁹.

São, portanto, fontes explícitas do currículo unificado do Ciclo Preparatório:

- a cultura considerada social e academicamente válida e relevante;
- a psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem, enquanto fornecedora da compreensão da evolução do pré-adolescente e contribuinte da organização pedagógica do currículo, nomeadamente “o carácter essencialmente activo e prático, com vista a fomentar o desenvolvimento das capacidades de cada aluno e despertar o espírito de observação, a imaginação criadora, o gosto do empreendimento e do esforço pessoal e o reconhecimento do valor do trabalho»¹⁰ e “a coordenação do ensino nas turmas de cada ano obter-se-á, principalmente, através da adopção de temas centrais, progressivos e oportunos, à volta dos quais se fará, na medida do possível, a aplicação e valorização das matérias leccionadas nas várias disciplinas¹¹;
- e, de uma forma camuflada, surge como fonte do currículo, a necessidade de igualização social face ao sistema da educação escolar secundária. Dizemos camuflada porque, ao contrario do que a Comissão concluiu dez anos antes, que “o nobre intuito da igualdade perante a educação que se pretende traduzir com a gratuidade não se verifica na prática sem que se procurem ao mesmo tempo compensar as desigualdades nas condições de frequência do ensino

sabido quanto nestas influem as circunstâncias económico-sociais, os ambientes culturais e familiares e o espírito de sacrifício dos pais, que impulsionam e facilitam diferentemente o prosseguimento dos estudos”¹², o regime político então vigente não assumiu deliberadamente o combate contra a desigualdade social na e face à escola. As razões de um tal gesto, desconhecidas por nós, surgem-nos como conjecturas face à necessidade de reforçar a unidade nacional em consequência da guerra colonial, representando assim um corte social e epistemológico com a política emancipadora da sociedade civil iniciada por Leite Pinto. No entanto, o regime deixava na penumbra das diferentes e possíveis interpretações que “resultava como regra, pesarem pouco em tal escolha (de um dos ciclos liceal ou técnico), os factores que primordialmente deveriam determiná-la” verificando-se que, “de outro lado, a facilidade de transição (entre ciclos) não era correctivo bastante para a defeituosa estrutura de um sistema que forçava a prematura escolha da carreira, dada a tendência psicológica para se continuar onde se está”¹³. Na nossa interpretação, as palavras da Comissão, em 1960, e as do Conselho de Ministros, em 1967, têm o mesmo significado, mas o regime político não as assumia explicitamente, pelas razões já apontadas e também porque as futuras Escolas Preparatórias deveriam ficar instaladas em regiões urbanas, agravando-se as desigualdades sociais perante a Escola, para melhor poder surgir o “escol intelectual”¹⁴.

Derivadas destas três fontes fundamentais do currículo do Ciclo Preparatório, encontramos outras fontes para esta inovação:

1. a pretendida relação entre educação e desenvolvimento económico e cultural que haveria de conduzir à instituição da escolaridade obrigatória de 6 anos, em 1963, à criação da Telescola, em 1964, da Acção Social Escolar, em 1966 e, por último, à unificação dos Ciclos preparatórios, objecto do presente estudo, com reflexos evidentes na progressiva democratização do Sistema Educativo Português, ao longo da década de 60;
2. a consideração do período de desenvolvimento do pré-adolescente entre os 11 e os 13 anos como período de desenvolvimento específico e, por isso, marcadamente amadurecedor das aprendizagens da Escola Primária, mas preparatório também de aprendizagens futuras;
3. a promoção do desenvolvimento social, expresso numa concepção perenealista / progressista¹⁵, considerando que “o ensino do Ciclo Preparatório como a educação em geral, deve orientar-se pelos princípios da doutrina e moral cristãs tradicionais do país e promover a integração nos valores espirituais e culturais permanentes da nação, estimulando a devoção à Pátria, o sentido da unidade nacional, a valori-

zação da pessoa humana, dentro de um espírito de justiça social, de respeito pelas sãs tradições, de adaptação às circunstâncias dos tempos modernos (...). »¹⁶;

4. a emergência das ciências da educação, como factor organizacional do currículo, expresso em “áreas” e em componentes curriculares, a saber, os conjuntos C (formação plástica) e D (actividades manuais e desportivas)-conjuntos estes de expressão e desenvolvimento¹⁷.

Uma análise mais detalhada das causas que conduziram à criação do Ciclo Preparatório, em 1967 e 1968, revela-nos pontos de fricção, pelo menos a dois níveis:

- a) a um nível político-económico, caracterizado pela tentativa de perpetuar os valores e a tradição cultural da sociedade portuguesa das décadas de 50 e 60 mas condicionada pela necessidade de acompanhar o progresso económico internacional face aos constrangimentos dos sistemas económico e educativo;
- b) ao nível da concepção do processo educativo enquanto agente mantenedor da ordem social e do saber humanista tradicional, mas com necessidade de pensar factores de activação pedagógica da Escola e dos processos de aprendizagem, de modo a dinamizar as condições de evolução da sociedade Portuguesa.

Esta dinâmica de conflito entre o tradicional e o futuro necessário presente trouxe à organização da Escola Preparatória Portuguesa aspectos inovadores contribuintes para as sementes da Reforma Educativa dos anos setenta, como veremos em capítulos seguintes.

Detenhamo-nos por agora na análise da relação entre EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO como «input»¹⁸ do lançamento da escolaridade obrigatória de seis anos.

A crescente oferta social da educação, por parte do Estado durante a década de 60, em Portugal, desde a criação do Ciclo Complementar do Ensino Primário (5^a e 6^a classes) e da Telescola (destinados preferencialmente às regiões rurais e suburbanas)¹⁹, até à unificação dos Ciclos, em 1967, é também consequência das “carências de mão-de-obra qualificada e das necessidades de desenvolvimento económico no quadro do capitalismo”²⁰. De facto, a partir dos anos 50, o capital estrangeiro concentrou-se cada vez mais em Portugal, fazendo-se «sentir os efeitos das organizações internacionais no desenvolvimento Português», sobretudo com a “entrada na NATO e na OCEE (que se tornou OCDE em 1961), como ainda através de um acordo bilateral com os EUA (1948) sobre o movimento de capitais e o investimento estrangeiro”²¹. O Sistema Educativo procurou adaptar-se a este movimento desenvolvimentista sobretudo desde que o Ministro da Educação, Leite Pinto, «convidou a então OCEE, hoje OCDE, a financiar um estudo do Sistema Escolar Português»²² que daria origem ao Projecto Regional do Mediterrâneo

(PRM), evidenciador das lacunas do Sistema Educativo Português ao nível da formação de mão-de-obra qualificada e estabelecedor de previsões para o período de 1960/61 a 1974/75, ao mesmo tempo que se introduziam no Sistema Educativo as perspectivas do planeamento educacional, consubstanciadas na criação, em 1965, do Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação. De resto, o lançamento do PRM e esta ideologia expansiva da educação ligada à óptica desenvolvimentista e à “Teoria do Capital Humano”²³ foi ainda muito influenciada pela “conferência sobre as políticas de crescimento económico e de Investimento no ensino, realizada em 1961, em Washington”²⁴. Pode assim dizer-se que “em termos globais (...) o monolitismo do sistema escolar se rompeu, a partir de meados da década de 50.(...). A ruptura coroa-se em Julho de 1955, com a nomeação do Ministro Leite Pinto (1955-1961) que representa o sector desenvolvimentista do regime”²⁵. E é precisamente esta importância concedida à educação no desenvolvimento económico que faz com que entre os anos 50 e os anos 60 o número de alunos nas Escolas Técnicas tenha aumentado de perto de 60.000 alunos²⁶.

O Sistema Educativo via-se assim confrontado com a necessidade de abandonar o princípio “Deus, Pátria, Família», materializado na Reforma Carneiro Pacheco (1936), procurando novas formas de inculcação ideológica através de “uma maior competição e selecção, de modo a favorecer uma representação meritocrática da hierarquia social»²⁷, operando assim a passagem de uma «mobilidade social herdada para uma mobilidade social conseguida» (Ralph Turner, 1961).

No entanto, apesar da crescente laicização da educação no Portugal sessentista, os seus valores e as suas orientações não deixaram de estar relacionados com o espiritualismo da tradição cristã, emprestando um carácter espiritualista aos currículos, carácter evidenciado nestas afirmações de Galvão Teles, citado por Stoer, (1986:54):

“Eu penso que a educação nunca deve perder antes deve acentuar cada vez mais, o cunho espiritualista que lhe vem da luminosa tradição cristã. E por isso, não posso deixar de ver com apreensão o surto de certo internacionalismo educacional que tende a subordinar inteiramente, a escravizar a educação à economia, como se a primeira só existira em relação à segunda».

Nesta corrida das pessoas à educação, claramente contribuinte para a alteração da estrutura de classes em Portugal, em consequência da crença na relação da educação com o emprego e com o desenvolvimento económico, a educação passou a ser vista como um bem necessário a todos, tanto mais que recomendações internacionais da ONU, através da Declaração Universal dos Direitos do Homem, de 1948, e da Convenção Europeia dos Direitos do Homem, de 1956, apelavam para o direito e o dever da educação de todos como forma de libertação do homem, de desenvolvimento de justiça social. E estes princípios foram de algum modo assumidos com o lançamento da escolaridade obrigatória de seis anos, ainda que caldeados pela

perpetuação da «luminosa tradição cristã», forma de o regime político se autoproprietar e manter a unidade nacional em tempo de crise económica e social, provocadas pela guerra colonial.

Não admira pois, que tivesse havido por parte do regime político um recuo em relação ao optimismo no investimento em educação, manifestado 10 anos antes pelo Ministro Leite Pinto, ainda que numa base meritocrática e elitista²⁸. E pode afirmar-se que Leite Pinto não tinha outra alternativa pois a Comissão por ele nomeada concluíra (1960) que, relativamente à década de 49 /50 a 58/59, a evolução do número de alunos que prosseguiu estudos para lá da 4ª classe era irrelevante, como pode ver-se no Quadro I, que segue:²⁹

Quadro I: Evolução do número de alunos que prosseguiram estudos para lá da 4ª classe entre 1949 e 1959

Anos	4ª classe	Aprovados no 2º ano			% em relação à frequência da 4ª classe		
		Liceal	Técnico	Total	Liceal	Técnico	Total
1949/50	083.935	06.503	02.686	09.189	7,7%	3,2%	10,9%
1958/59	153.015	13.900	07.891	21.791	9,1%	5,2%	14,2%

Que razões terão motivado a demora na execução da Reforma de 1967, consistindo na unificação dos Ciclos?. Não nos é fácil encontrá-las a não ser ao nível da especulação. Com efeito, o relatório da Comissão parecia demasiado avançado para o tempo, indo ao ponto de estabelecer a paridade entre educação académica e técnica (24) afirmando que

“no sistema escolar do Ciclo não têm lugar os preconceitos que separam as disciplinas académicas das técnicas e práticas, as actividades intelectuais das manuais, pois todas são consideradas elementos integrantes da personalidade e factores paralelos, do seu desenvolvimento”.

Parece-nos óbvio que na concepção perenealista da educação do Estado Novo, estas afirmações punham em causa a hierarquia aristotélica dos saberes, nomeadamente o saber taorético-liceal e o «escol intelectual» de Galvão Teles era ameaçado pela síntese unificadora da teoria e da prática, Mas, mesmo assim, cremos que a instabilidade política provocada pela guerra colonial terá feito pensar o regime, que não terá querido arriscar uma reforma que, pelo debate de ideias, podia pôr em causa a «unidade nacional».

Outra das fontes do Currículo do Ciclo Preparatório era o contributo das CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO, mais divulgadas então como psicopedagogia, para a organização e orientação do currículo. O próprio Ministro Leite Pinto (1958: 17) defende que

“a pedagogia, conjunto das ciências experimentais que têm

por objecto o conhecimento da criança e do adolescente - seres humanos em permanente evolução - aparece correntemente como a ciência da educação”, fazendo da criança e do adolescente o centro da acção pedagógica. E acrescentava:

«quero dizer que, seja qual for o conteúdo do termo, é a realidade criança ou a realidade adolescente que se deve considerar como fulcro de qualquer remodelação de planos de estudo ou de processos de transmissão de conhecimentos» (...)«as crianças dos 11 aos 13 anos ainda vivem num mundo de actividade lúdica» (Leite Pinto, 1958: 24).

Permanece, contudo, nesta perspectiva da realidade criança como fonte fundamental do currículo, uma concepção marcada pelo behaviorismo psicológico e educacional, expressa num conceito de educação como conjunto de estímulos exteriores que deverão ser organizados pelas faculdades inatas da criança:

«os factores inatos de desenvolvimento psicobiológico actuam na ambiência e na conjugação dos factores externos; estes funcionam à maneira de catalizadores, animando, orientando e disciplinando os primeiros (...). O enriquecimento da personalidade da criança e a projecção actuante do potencial dos seus factores inatos estão pois na dependência dos factores externos e da acção destes nos momentos oportunos e nas intensidades convenientes”» (Comissão, 1960: 69).

Estas afirmações, de carácter marcadamente skinneriano, obrigam-nos a pôr um ponto de interrogação sobre alguns princípios de discriminação positiva³⁰ defendidos pela Comissão, tais como, entre outros, que «um dos aspectos essenciais a ter sempre em conta neste ensino é a uma adequação aos interesses e experiências dos alunos, às capacidades a desenvolver, aos factores psicológicos e físicos correspondentes às idades, às condições individuais e do meio, às necessidades gerais da Sociedade, em particular da que é servida pela escola.»³¹, para, de seguida, se acentuar o carácter informal do ensino e a ênfase em métodos activos e práticos.

Mais sólida nos parece ainda esta fonte psicológica do Currículo quando a Comissão critica a selecção precoce entre dois sistemas diferenciados de ensino pela «exclusão dos estímulos escolares de desenvolvimento da pré-adolescência, privando-se de factores de formação mental, moral e física, orientadores do mesmo desenvolvimento» e defendendo maior maturação das faculdades” porque

«a pré-adolescência constitui assim um primeiro período de exploração das tendências que, utilizando estímulos e factores de desenvolvimento apropriados, pode conduzir a uma primeira diferenciação escolar»³².

Justificam-se assim, no plano psicológico, os dois primeiros fundamentos para a unificação do currículo dos dois ciclos iniciais, definidos pela Comissão (1960: 34 -35)

- a) a necessidade de alargamento da cultura geral de base
- b) o prolongamento do ensino de base através do ciclo inicial do ensino Secundário.

Tais fundamentos evidenciam-se na seguinte declaração da Comissão:

«da elevação e generalização da cultura de base depende a valorização das hierarquias dos diversos órgãos e funções da vida económica e social, a fim de estas poderem abranger os valores culturais que estão na base do seu progresso. A diferença na capacidade dos indivíduos e das sociedades no desempenho das suas funções no mundo civilizado está cada vez mais relacionada com a extensão e elevação dos seus níveis de cultura.»³³

Deste princípio resultaria a criação do curso supletivo do Ciclo Preparatório para adolescentes, em regime diurno e, para adultos, em regime nocturno.

É igualmente na fonte psicológica do currículo que radica a preocupação com a segunda variável organizativa do mesmo, a saber a ORIENTAÇÃO ESCOLAR. Com efeito, tanto no estudo da Comissão como no diploma criador do Ciclo Preparatório, como ainda no Estatuto deste, a preocupação com o amadurecimento psicológico dos alunos e o despertar das suas tendências e aptidões, aliada à realidade sociológica dos enormes insucessos escolares, impuseram o carácter de orientação escolar e vocacional ao Currículo do Ciclo Preparatório (o que na prática, não foi conseguido, devido a diversos factores, essencialmente, falta de estruturas e de pessoal qualificado). Seja como for, registam-se como aspectos inovadores a criação do Conselho de Turma e do Director de Turma e ainda alguns indícios de educação comunitária, tais como:

- 1) “a ORIENTAÇÃO ESCOLAR, que se baseia na observação sistemática do aluno, em especial das suas reacções aos estímulos dos diversos conjuntos lectivos, tem como finalidades:
 - a) proporcionar aos alunos e seus pais ou tutores elementos de informação que os auxiliem na escolha de estudos subsequentes;
 - b) Orientar os professores, bem como os pais ou tutores dos alunos, na resolução de problemas de ordem pedagógica e educacional.»³⁴
- 2) «o ensino deverá, do mesmo modo, adaptar-se às características da região onde é ministrado»³⁵.
- 3) «os professores, em especial os da mesma turma, devem manter estreita coordenação no ensino»³⁶.

Radica igualmente no mesmo fundamento psicológico do Currículo o princípio da aprendizagem significativa³⁷, expresso na adequação do currículo “aos interesses e às experiências dos alunos (...), às condições individuais e do meio, não se determinando exclusivamente, pela sistematização lógica das matérias”³⁸ e na organiza-

ção das disciplinas em conjuntos lectivos, correspondentes a áreas afins.

Sem o assumir conscientemente, o Ciclo Preparatório do Ensino Secundário lançava as sementes da revolução cultural pela concretização, no acto educativo, das três componentes básicas do processo educativo: a INSTRUÇÃO, a SOCIALIZAÇÃO e a ESTIMULAÇÃO.

E ainda que o processo de socialização não deixasse de ter em conta a «tradição cultural do país e os valores perenes da nação Portuguesa; a instrução prosseguisse fins racionalistas académicos³⁹ e a estimulação perseguisse essencialmente a selecção das elites, parece-nos evidente que a transformação da Escola em espaço de reflexão sobre as experiências vividas pelos alunos, a informalidade das actividades de complemento curricular e a vitalidade dos métodos activos subverteram os fins políticos do Ciclo Preparatório, transformando-o em gérmen de novas ideias. E ao perenealismo dos valores e das crenças, sucedeu o progressismo social para, a partir de 25 de Abril de 1974, o Ciclo Preparatório, tal como toda a educação em Portugal, assumir um carácter marcadamente reconstrucionista⁴⁰.

2.2 • A continuidade e a ruptura

Analizamos aqui, sucintamente, a evolução dos princípios organizacionais do currículo do Ciclo Preparatório, até ao 2º Ciclo do Ensino Básico, compreendendo um período de 20 anos, com momentos marcadamente significativos:

- A criação do Ciclo Preparatório, em 1967
- A aquisição do estatuto de Ensino Básico, em 1973 (Lei 5/73, de 25/7)
- A reorganização do Ensino Básico, em 1986 (Lei 46/86, de 14/10)
- As propostas de reforma de 1988.

A) A CONTINUIDADE:

Podemos dizer que após o lançamento do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário, e até 1974, houve continuidade organizacional no Ciclo Preparatório ao nível dos conjuntos curriculares, ao nível da orientação escolar e ao nível da filosofia educacional, orientada para a valorização da tradição cultural portuguesa e para a activação do desenvolvimento do pré-adolescente, na perspectiva da prossecução de estudos. Mas aquela escola que Galvão Teles queria como selecção do “escol intelectual” e mantenedora do racionalismo académico foi-se transformando, lentamente, em Escola de Massas, pela subversão que a sociedade civil operara, a nível cultural, estabelecendo o princípio de que a educação básica não só era fundamental na obtenção de emprego e de posição social, mas também que era um bem essencial a todos os indivíduos. Isto permitiu a deslocação da

função ideológica da educação para a sua função económica, abrindo o caminho à democratização da educação e da sociedade.

No entanto, a organização do currículo do Ciclo Preparatório mantém-se praticamente inalterada na sua estrutura fundamental e nas práticas de ensino (conforme pode ver-se no capítulo seguinte).

O processo educativo continuou a assentar em bases meritocráticas, devolvendo à sociedade civil a responsabilidade entretanto assumida pelo Estado (Lei 5/73, base II, al. a) de «assegurar a todos os Portugueses o direito à educação», através da estimulação exterior à Escola e processada informalmente no seio das famílias e no ambiente cultural dos educandos ⁴¹ E no que respeita ao ambiente de socialização e de estimulação dos educandos, a Escola assumiu-se, mais notoriamente ainda a partir de 75, como legitimadora das diferenças sócio-culturais entre os diferentes estratos populacionais dos quais os portadores de «códigos linguísticos elaborados» (Bernstein, 1980) e, por isso, mais em acordo com a cultura académica da Escola, têm maiores possibilidades de sucesso escolar. As intenções de Galvão Teles cumprem-se de uma forma perversa, pois nem sempre são os melhores aqueles que obtêm certificação escolar.

Outra área em que se verificou continuidade foi a da prevalência da cultura académica da Escola sobre as diferentes culturas de status dos alunos. Neste aspecto, a escola transformou-se em «agente de violência simbólica» (Bourdieu e Passeron, 1964 e 1970), obrigando muitos alunos a «aculturarem-se» à cultura escolar, sem êxito. Continuidade ainda nas resistências estruturais do sistema da Educação do 2º Ciclo à implementação do currículo por áreas pluridisciplinares, e à implementação de formas de aprendizagem social e de educação para a cidadania, bem como de actividades de complemento curricular, pela sobrelotação das Escolas e sua inadequação ao novo modelo organizacional do currículo. Assim, o que ao nível dos princípios vai sendo adquirido como novo, morre, muitas vezes, na prática, pela própria selectividade da organização escolar.

B) A RUPTURA

Dissémos atrás que o CICLO PREPARATÓRIO lançou as sementes de uma revolução educacional e, eventualmente, as bases de uma reflexão para a mudança social. Acrescentamos agora que essas sementes de desordem da sociedade civil contra o Estado puseram em causa toda a «noção Salazarista de educação - ensinar a cada um o seu lugar na sociedade», bem como a concepção política do processo educativo, dando lugar à concepção de que o ensino pode ser objecto de um planeamento apolítico. Por outro lado, o direito à educação, reconhecido por todos, impôs a «democratização do ensino» e a «efectiva obrigatoriedade de uma educação básica generalizada e gratuita» (Lei 5/73, Base II, al. b), o que colocava o Sistema Educativo em situação de ruptura estrutural, a todos os níveis.

Ao nível dos princípios organizativos da educação, reconhece-se, em 1973, que a educação não pode confinar-se ao espaço da

Escola, compreendendo também quaisquer outras actividades «que contribuam para a formação dos indivíduos, nomeadamente as que se desenvolvem no âmbito da família e das demais sociedades primárias e outros grupos sociais ou profissionais (Lei 5/73, base I, al.b)», o que antecipa, de certo modo, os conceitos de educação-processo permanente e de comunidade educativa. Mas, a não ser o carácter prioritário atribuído à Orientação escolar no 2º Ciclo (que, mesmo assim, quase sempre ficou restringido ao Director de Turma e ao Conselho de Turma, na relação com as famílias, o conceito de comunidade educativa nunca, até ao momento, foi, a não ser a nível de experiências pedagógicas particulares, devidamente implementado ⁴² (30).

A «REVOLUÇÃO DOS CRAVOS» só constituiu, no currículo do 2º Ciclo, três momentos de ruptura:

- a) a introdução de uma filosofia reconstrucionista no currículo para a realização de uma sociedade democrática, expressando esses caminhos na consecução de três metas fundamentais:
 1. aquisição de saber e de instrumentos de aprendizagem que sirvam de apetrechamento de base para a compreensão do mundo, para a inserção na vida prática e para estudos subsequentes;
 2. desenvolvimento da autonomia e da sociabilidade; e
 3. sensibilização a valores subjacentes à melhoria da qualidade de vida.

No entanto, esta tentativa foi frustrada pelas contradições que encerrou. Os objectivos insertos em 1. eram um recuo ao período anterior à Lei 5/73, nomeadamente em relação ao facto de o Ciclo Preparatório dever preparar para a vida activa. Além disso, apesar do espírito missionário de muitos professores, tratou-se de uma inovação típica «por Decreto», sem mudar a estrutura da Escola. Tratou-se assim de uma remodelação burocrática das finalidades do Ciclo Preparatório.

- b) A substituição da disciplina de História e Geografia de Portugal, de carácter socializador na cultura do Estado Novo, pela disciplina de Estudos Sociais (no 1º ano) e História (no 2º ano), de carácter marcadamente crítico dos problemas do homem e da comunidade.
- c) A reorganização do Currículo do Ciclo Preparatório, subordinando os cinco conjuntos lectivos do currículo de 1968 (ver páginas 41 – 47) a duas grandes áreas – a da COMUNICAÇÃO e a da EXPRESSÃO -, emprestando um carácter mais socializador e mais estimulador ao currículo. Por outro lado, esta aglutinação em duas áreas operava a síntese entre saberes académico e técnico já preconizada pela Comissão nomeada por Leite Pinto, pois unificava teoria e prática através da leccionação pelo mesmo professor de uma disciplina académica (por ex., Português)

e de uma disciplina experiencial e ou técnica (por ex. Estudos Sociais). Porém, por razões várias,⁴³ não vingou a mais linda ruptura operada na organização do Ciclo Preparatório.

Mas outros marcos de ruptura aconteceram, evidenciando-se ao nível dos princípios educacionais: a aprendizagem para a CIDADANIA, que engloba a APRENDIZAGEM MORAL e a APRENDIZAGEM PARA A DEMOCRACIA, a EDUCAÇÃO PARA A AUTONOMIA e para a criatividade, princípio inspirado nos modelos educacionais Piagetiano e Ausubeliano, mas também nos impasses económicos do Ocidente, impondo uma educação polivalente aos Sistemas Educativos, em face da acelerada mudança social e tecnológica enfrentada pelas sociedades industrializadas. Implicitamente, os alvos da educação começavam a desviar-se para a reflexão sobre os problemas concretos da comunidade e dos valores desta, exigindo uma relação mais estreita entre Escola e Sociedade.

Foi uma ruptura conseguida, a este nível? A nossa resposta é SIM porque embora tais princípios não tivessem sido implementados em grande escala, a verdade é que, juntamente com outros princípios que temos vindo a enunciar, constituíram objecto de múltiplas iniciativas em diversas escolas do país, promovendo espaços de debate, dinamizadores da tomada de consciência pública (e portanto, também política), consubstanciada na Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 e na dinâmica de discussão política e técnico-educacional criada em torno das acções da Comissão de Reforma do Sistema Educativo, entre 1986 e 1988.

As tentativas de ruptura ou, no mínimo, de reflexão crítica sobre o passado, constituíram-se na Comissão de Reforma do Sistema Educativo, na aquisição dos seguintes conceitos organizacionais:

- A) ENSINO EM EQUIPA, nomeadamente nas áreas de línguas e Estudos Sociais e Educação Artística e Tecnológica;
- B) AUTONOMIA NA GESTÃO DO ESPAÇO E DO TEMPO CURRICULARES, por parte da Escola (recomendada já como necessária em 1960 pela Comissão (Comissão, 1960: 189);
- C) Reforço da componente curricular de EXPRESSÃO E DESENVOLVIMENTO através da AREA ESCOLA e da concessão de um carácter marcadamente expressivo e de amadurecimento biopsicológico às áreas de EDUCAÇÃO ARTÍSTICA, de INICIAÇÃO TÉCNICA e de EDUCAÇÃO FÍSICA e DESPORTIVA;
- D) O reconhecimento da necessidade de uma área de formação pessoal e social, com carácter autonomizador e socializador;
- E) A necessidade de reformulação do conceito e organização dos grupos de docência para que eles se tornem mais adequados a nova organização curricular;
- F) A subordinação da cultura académica do currículo aos

objectivos do 2º Ciclo, de modo que todas as disciplinas proporcionem, a par de conhecimentos básicos (componente instrucional), processos de relacionamento humano (componente socializadora) e de activação do desenvolvimento pessoal (componente estimuladora)

Dado o âmbito restrito deste trabalho, inserimos, de seguida, dois quadros, um (QUADRO II) sobre as alterações operadas nas disciplinas do CICLO PREPARATÓRIO, até ao momento (1990), e outro (QUADRO III) sobre os MOMENTOS da REFORMULAÇÃO DOS PROGRAMAS, dentro de cada disciplina.

Não deixa de ser curioso o regresso à disciplina de História e Geografia de Portugal, nas propostas de 1988, ainda que condicionado pela LBSE de 1986 de uma forma não explícita.

Do mesmo modo, a oscilação dos nomes de Educação Visual / Desenho / e Educação Musical / Música.

EVM significa Educação Visual e Manual, nas propostas da Reforma Curricular, de 1988, representando uma síntese entre os Trabalhos Manuais e a Educação Visual.

Registam-se ainda duas inovações na proposta de 1988:

- a) a introdução da Área Escola e de actividades de complemento curricular ⁴⁴;
- b) a introdução de uma área de Formação Pessoal e Social, com carácter socializador e, portanto, sujeita às mais diferentes interpretações, desde a funcionalista à conflitiva.

Pode concluir-se que não foram essencialmente razões educacionais que condicionaram a reestruturação dos programas. O INPUT político e, portanto, de valores culturais, sociais e éticos aparece como factor condicionante fundamental. Cabem aqui as afirmações de Collins (1971) ⁴⁵ de que «a educação é a arma pela qual se mantém a luta por vantagens sociais entre diferentes grupos de status».

Apraz registar a reformulação de 1974, naquilo que ela inova: a aglutinação do currículo em duas áreas: a da COMUNICAÇÃO e a da EXPRESSÃO. A área da comunicação englobava as disciplinas de carácter académico, enquanto a da EXPRESSÃO englobava as disciplinas de carácter experiencial. Aqui, é um princípio de natureza educacional a determinar a reforma, com fundamento nas ciências da educação, sobretudo nos princípios da integração das aprendizagens e da sua transferência. O que era complementado, como já vimos, com o facto de cada docente dever ser professor, na mesma turma, de duas disciplinas, uma de cada área.

3 · O conceito e a organização das componentes curriculares na evolução do currículo do Ciclo Preparatório

- 3.1. O conceito de currículo. O currículo do 2º ciclo como conjunto de actividades educativas planeadas e as suas orientações educativas. As estratégias para a implementação do currículo. A coordenação no ensino e o acompanhamento positivo dos alunos.
- 3.2. As componentes do currículo do 2º Ciclo - perspectiva histórica: as componentes académica e técnica no 1º Ciclo do Ensino Liceal e no Ciclo Preparatório do Ensino Técnico, em 1960; a superação da antinomia liceal / técnico pela implementação do Ciclo Preparatório e a defesa da componente de expressão e desenvolvimento; aquisição do princípio de unidade educacional, pela aglutinação do Currículo em duas áreas (comunicação e expressão), com duas disciplinas da responsabilidade do mesmo professor; a educação para o sucesso educativo na Lei de Bases de 1986 e nas propostas de Reforma Curricular de 1988.

3.1 · O conceito de currículo no Ciclo Preparatório

Defendemos aqui que a grande inovação operada pela criação do Ciclo Preparatório, em 1968, foi a conquista, embora tímida, de que o currículo deveria ser concebido como conjunto de actividades educativas planeadas, “programadas pela Escola, ocor-

Quadro II - Alterações na estrutura do plano de estudos do Ciclo Preparatório, entre 1960 e 1989

Momentos Reforma	LP	LE a)	Hist. Geogr. Port.	Estudos Soc. História	Mat. C. Nat.	Desenho	Educ. Visual	Trab. Man.	Educ. Musi.	Música	Educ. Física	RMC	REI	EVM ou EVT	Área Escola	Form. Pessoal e Social	Activ. Compl. Curric.
1960 ⁱ																	X
1967 ⁱⁱ	X	X	X		X	X			X		X	X					X
1974/75 ⁱⁱⁱ	X	X	X		X		X	X		X	X	X					X
1975/76 ^{iv}	X	X			X		X	X		X	X		X				X
1980	X	Xb)		X	X		X	X		X	X		X				X
1988/CRSE	X	X	X	X	X				X		X			X	X	X	X
1988/Fraústio	X	X	X		X				X		X			X		X	X
1989 ^v /ME	X	X	X						X		X			X	X	X	X

Legenda:

1. X significa presença da disciplina;
2. a) a escolher entre o Português e o Francês, excepto,
3. b) a escolher entre o Francês, o Inglês e o Alemão.

Quadro III - Momentos de Formulação e Reformulação dos Programas do Ciclo Preparatório

	Líng. Port.	Francês	Inglês	Alemão	Hist. Geogr. Portugal	Estudos Soc. Hist.	Mat. C. Nat.	Trab. Manuais	Educ. Musical	Música	Desenho	Educ. Visual	Educ. Física	Relig. Moral	Religião	EVT
1968	X	X	X		X		X	X	X		X		X	X		
1974	X	X	X		X		X	X	X			X				
1975						X	X									
1976						X										
1980				X												
1991/2	X	X	X	X	X		X		X			X	X			X

- i Relatório da Comissão
- ii Decreto 48.572, de 9/9
- iii Desp. 24 - A/74
- iv Desp. 310/75
- v Reforma Curricular, aprovada pelo Decreto-Lei nº 386/89, de 29/8

ram elas nas aulas ou fora delas” (Formosinho, 1988). A assunção deste princípio organizacional, por parte do poder político-educacional, nunca se chegou a verificar formalmente, sendo de realçar, no entanto, as estratégias adoptadas na organização da Escola para a sua consecução tais como:

- a) O agrupamento das disciplinas em cinco conjuntos lectivos, «organizados de forma a corresponderem às tendências mais frequentes dos alunos e às modalidades fundamentais dos estudos subsequentes”⁴⁶ (ver Quadro IV, que segue)

Quadro IV - Conjuntos lectivos e disciplinas propostas pela Comissão, em 1960

Conjuntos lectivos	Disciplinas para cada conjunto		Nº de horas, por semana e ano
	Académicas	Não Académicas	
A - Formação espiritual e nacional	Língua Pátria História e Geografia de Portugal Moral e Religião		5 3 2 ----- 10
B - Iniciação Científica	Matemática Ciências da Natureza		3 3 ----- 6
C - Formação Plástica	Desenho	Desenho Trabalhos Manuais	3 2 ----- 5
D - Actividades Rítmicas		Educação Musical Educação Física	2 2 ----- 4
E - Línguas Vivas	Francês ou Inglês		3 3 ----- 3

- b) A adopção do princípio de que, para alguns conjuntos lectivos, deveria existir o menor número possível de professores: «a fim de facilitar a coordenação no ensino, deverá confiar-se ao menor número possível de professores, em cada turma, o ensino das disciplinas dos conjuntos A, B, E, respeitando-se a competência especial de cada professor»⁴⁷ competindo «ao Conselho Escolar definir os temas centrais a observar na coordenação do ensino no ano lectivo seguinte e estabelecer os respectivos planos gerais de execução; na escolha de cada tema ter-se-ão em conta os interesses de maior expressão formativa e a sua adequação às circunstâncias regionais e de sexo, bem como as possibilidades da Escola»⁴⁸).

Registe-se o erro educacional profundo da separação de sexos ainda que em escolas com um máximo de 12 turmas pudesse haver coeducação ⁴⁹ .

- c) A instituição, em consequência do que dissemos na alínea b), do princípio da coordenação do ensino e da acção educativa, subordinando o cumprimento dos programas às necessidades dessa coordenação pois «aos Conselhos Escolares cumprirá estabelecer em pormenor, (...) o realce a dar às várias matérias dos programas e duração a atribuir-lhes no desenvolvimento do ensino de cada disciplina, tendo em consideração, designadamente, as exigências dos temas centrais de coordenação” ⁵⁰ . Temos para nós que o facto de esta coordenação não ter funcionado devidamente se ficou a dever à falta de professores preparados e, muitas vezes, à deficiência das instalações escolares, aliada à distribuição horária rígida de cada disciplina.
- d) A subordinação do ensino ao desenvolvimento dos alunos conforme se depreende do artº 7º do Decreto-Lei antes citado: «ter carácter essencialmente activo e prático, com vista a fomentar o desenvolvimento geral das capacidades de cada aluno e despertar o espírito de observação, a imaginação criadora, o sentimento estético, o gosto do empreendimento e do esforço pessoal e o reconhecimento do valor do trabalho» e “ser adequado aos interesses e às capacidades dos alunos (...) não se determinando exclusivamente pela sistematização lógica das matérias”. Esta preocupação com a pessoa-aluno terá sido condicionante na criação das aulas de recuperação que deveriam funcionar em colaboração com os serviços de acção Social Escolar, dos centros de actividades circum-escolares e com as famílias” ⁵¹ .
- e) A concepção das actividades circum-escolares como actividades educativas planeadas, que deverão conciliar-se com a aprendizagem das diferentes disciplinas.
- f) **A relativa autonomia pedagógica** concedida ao Conselho Escolar na deliberação dos temas progressivos e estruturantes do ensino, como já se viu em c), dentro igualmente do princípio de que o ensino deve ser adaptado «aos interesses e necessidades dos alunos e às características de cada região».

Esta relativa autonomia pedagógica, disfarçada nas funções do Conselho Escolar era aliás recomendada de uma forma brilhante pela Comissão de Estudo, em 1960, da seguinte forma: “há a ponderar, em primeiro lugar, que o conceito de um ensino activo e prático por que esta Comissão se pronunciou, determinando a consideração como elementos da acção docente, das características e exigências do desenvolvimento biopsicológico dos alunos e dos factores diferenciáveis de sexo, de cultura e de meio regional, conduz a uma descentralização

pedagógica, com a atribuição de larga autonomia de iniciativa às Escolas e aos professores.»⁵².

Que é feito destes princípios praticamente 30 anos depois? Não é neles que assenta a proposta de reforma curricular da Comissão de reforma do sistema Educativo?

Obviamente, não havia lugar à consideração do currículo oculto já que a cultura escolar não era compatível com as manifestações culturais não marcadamente académicas e formais. Dentro do conceito de saber teórico aristotélico, compreendemos este desprezo pelo currículo oculto, mas tal aconteceu sempre até aos nossos dias, não sendo ainda visíveis quaisquer formas da sua transformação em actividades educativas planeadas. E a considerar-se não seria isso visto pelas Universidades como um empobrecimento da cultura académica?

Podemos ainda dizer que as orientações do Ciclo Preparatório no que diz respeito aos fins da educação, procuram uma síntese entre 4 linhas fundamentais (D'Antola, 1983, sistematizando Eisner, 1974):

- O RACIONALISMO ACADÉMICO
- O PROCESSO COGNITIVO
- A EXPERIÊNCIA CONSUMATÓRIA
- A RECONSTRUÇÃO SOCIAL⁵³.

Com efeito, as orientações para o estudo da tradição cultural Portuguesa e dos conhecimentos academicamente constituídos e que é objecto do racionalismo académico mantêm-se acentuadas no Ciclo Preparatório apesar da crença no papel da educação no processo de melhoramento e transformação da vida social através da reflexão sobre os problemas comunitários, objecto de orientação para a reconstrução social. E se a primeira destas duas orientações é mais vincada no lançamento do Ciclo Preparatório pela «integração nos valores espirituais e culturais permanentes da nação Portuguesa», “a adaptação às circunstâncias dos tempos modernos”⁵⁴ é mais visível nas reformas de 1974, 75 e 76 onde a escola é concebida «mais como agente de transformação do que de transmissão de conhecimentos»⁵⁵.

Por outro lado, são visíveis no currículo do Ciclo Preparatório duas outras orientações complementares das anteriores, a saber: a do currículo como PROCESSO COGNITIVO e a do currículo como EXPERIÊNCIA CONSUMATÓRIA. De facto, enquanto que o Currículo do Ciclo Preparatório, em 1968, enfatiza o desenvolvimento das capacidades pessoais em função de estímulos adequados (numa perspectiva behaviorista), as reformas de 74, 75 e 76 preconizam uma educação mais libertária, de realização pessoal ou experiência consumatória, privilegiando o método da descoberta⁵⁶ e metodologias de ensino diferenciadas. Assumimos que esta orientação estava também presente em 1968, mas de uma forma menos realçada. A este propósito, podemos recordar o que recomendava, em 1960, o relatório da Comissão:

«as actividades escolares (...) devem conduzir a criança à avidez de descobrir e de conhecer em relação a realidades concretas. A criança deve ser levada a achar resposta por experiência pessoal a questões que envolvam operações de observação, investigação, execução, medição contagem, registo e respectivas actividades mentais»⁵⁷.

Neste contexto, é óbvio que o currículo do Ciclo Preparatório nunca foi assumido como sistema tecnológico rígido deixando ao professor a liberdade de escolher os métodos que entendesse mais adequados à prossecução dos fins educativos, ainda que, nomeadamente na Portaria nº 23.601, de 9/9/68, os programas inscrevessem fins e finalidades para cada disciplina, metodologias recomendadas, meios didácticos auxiliares, não especificando as formas de avaliação. Em todo o caso, registam-se influências da tecnologia do currículo, nomeadamente ao nível da sua planificação, podendo afirmar-se com rigor o cumprimento da regra estabelecida por L.Stenhouse (34) para o desenvolvimento do currículo: «como mínimo, um currículo deveria proporcionar uma base para planificar um curso, examiná-lo empiricamente e considerar as razões das suas justificações»⁵⁸.

Não nos parece que qualquer dos projectos elaborados durante os últimos 20 anos tenha ido mais longe a não ser numa maior clarividência nestas proposições. Parece até óbvio que há recuos nas propostas de 1988. Alguns deles analisá-los-emos adiante. Um, porém, referi-lo-emos aqui pela perda da vertente RECONSTRUCIONISTA do currículo, a saber, o da substituição da disciplina de Estudos Sociais pela de História e Geografia de Portugal. Sinais dos tempos? Ou apenas um projecto político, tal como em 1980 a tentativa de o Governo da AD de tentar rever o programa de Estudos Sociais? Lembremo-nos a propósito da disciplina de Ciências Humanas do currículo experimental do 7º e 8º anos unificados, chumbada em 1973 pela Câmara Corporativa, - no Governo de Marcelo Caetano!

O conceito de currículo nos projectos de reforma de 1988, vincando o princípio da definição curricular como “conjunto de actividades educativas planeadas” tem essencialmente dois méritos em relação à situação actual:

- a) Intensifica as actividades de complemento curricular através da criação de uma área - a ÁREA ESCOLA - integradora das aprendizagens realizadas na componente lectiva e, por isso, unificadora, por um lado, e ao mesmo tempo, dinamizadora da expressão e significabilidade dessas aprendizagens. Pode, por isso, tal área, ser um espaço de inovação, no interior da Escola bem como de relação privilegiada entre a Escola e a comunidade.
- b) consolida a aquisição de alguns princípios educacionais básicos tais como:
 1. o aumento do tempo de relação professor-aluno, como instrumento fundamental de diferenciação da relação peda-

- gógica, sobretudo pelo aumento de algumas cargas horárias e pela consolidação do conceito de área interdisciplinar.
2. A aprendizagem de algumas disciplinas por temas ou problemas estruturantes, obedecendo ao princípio cognitivista de que a aprendizagem é mais solidificada quando feita na globalidade ou em função de um campo perceptivo estruturado, e quando construída por descoberta significativa. Daí a razão de ser dos temas estruturantes;
 3. A flexibilidade na gestão do tempo e do espaço, no interior de cada Área Interdisciplinar, oferecendo assim maiores possibilidades de atender às necessidades dos alunos e interesses comunitários.
 4. A subordinação da componente instrucional académica e técnica do currículo à activação dos desenvolvimentos físico, psicológico, social e moral, sendo de realçar o reforço dos princípios da formação para a cidadania e para a autonomia do aluno. Decididamente, «tornar-se pessoa» torna-se princípio de organização curricular.

A proposta de 1988 da Comissão de Reforma do Sistema Educativo parece-nos mais eficaz que a do «Grupo Fraústo da Silva» na implementação destes princípios já que introduz no currículo uma área de formação pessoal e social e globaliza a área de Línguas e Estudos Sociais, desburocratizando o tempo e o espaço em que as disciplinas serão apreendidas. Nestes termos, parece-nos mais adequada à promoção das finalidades socializadora e estimuladora do currículo.

Lamentamos que todas as propostas, desde a da Comissão, em 1960, até às de 1988, pressuponham, em nossa opinião, um elevado número de horas lectivas, impedindo assim os alunos de aplicarem o seu tempo em actividades estimuladoras para lá da Escola. A elevada carga horária do currículo foi justificada pela Comissão, em 1960, como uma forma de atenuar as desigualdades nas condições de estimulação familiar, para cada criança, no respectivo ambiente familiar uma vez que

“as condições da vida familiar na sociedade moderna, tentando reduzir a permanência no lar, durante as horas do dia, das pessoas adultas, dão lugar a que vão sendo cada vez mais perdidas para as crianças as horas livres das actividades lectivas(...)”⁵⁹.

Tornava-se, assim necessário aumentar a componente lectiva” para que as crianças oriundas das famílias mais desfavorecidas culturalmente, pudessem usufruir da estimulação dos professores pois

“a diferença de condições familiares, que se tornará mais saliente com o alargamento social da frequência do Ciclo, pode influir nos resultados escolares em relação aos alunos em que essas condições forem mais deficientes”⁶⁰.

Como comentário a estas asserções, diremos que é legítimo

supor que a Comissão se antecipava, nas soluções, aos trabalhos de Bernstein e de Bourdieu e Passeron, em Sociologia da Educação, (de resto por que não os podia conhecer porque eles foram divulgados entre nós depois de meados da década de 60), pois se os conhecesse não proferiria estas afirmações que, belas no plano dos princípios, chocam no plano prático com a selectividade da cultura académica dos professores e aumentam a selectividade da Escola. Mas o curioso é que quase todas as propostas de reforma cometeram o mesmo erro, mesmo depois de toda a produção teórica da Sociologia da Educação.

Esta prática teve, ao longo da história do Ciclo Preparatório, duas consequências nefastas:

1. Impediu os alunos mais dotados de se revelarem, aumentando neles o desinteresse pela Escola;
2. Impediu os alunos menos estimulados familiarmente de poderem obter sucesso educativo.

A par destas duas consequências nefastas, surgiu uma terceira comum a ambos os tipos de alunos: todos foram educados num pensamento convergente, isto é, numa forma de pensamento formal, que só encontra soluções para os problemas na organização lógico-formal dos conhecimentos.

Com isto, a função de custódia da Escola era um facto, isto é, a Escola começava a servir também como local onde as crianças eram deixadas em guarda pelos seus pais. Os resultados esperados com o aumento da componente lectiva do currículo não se confirmaram pois não proporcionaram aos alunos oriundos de famílias mais desfavorecidas a tal igualdade de oportunidades. Pelo contrário, o professor como agente da cultura académica da Escola, não fez mais do que agravar as diferenças e converter a Escola igualitária em escola elitista⁶¹. As profecias de Bourdieu e Passeron de que

“para que a Escola favoreça os mais favorecidos e desfavoreça os mais desfavorecidos, basta que ignore as diferenças existentes entre os alunos, à entrada na Escola»,

cumpriam-se ().

Mais uma vez, Galvão Teles via o seu “escol” ser *seleccionado*, por um efeito perverso da organização da Escola.

3.2 • As componentes do currículo do 2º Ciclo

Analisamos aqui, historicamente, a evolução do currículo do Ciclo Preparatório (2º Ciclo do Ensino Básico a partir do ano lectivo 1986/87), no que diz respeito a três componentes essenciais de um currículo educacional, a saber:

- a) COMPONENTE INSTRUCIONAL, nas suas variantes de
 1. ACADÉMICA, ligada à aprendizagem de conhecimentos e habilidades do domínio cognitivo;
 2. TÉCNICA, ligada à aprendizagem de habilidades psicomotoras e saberes-fazer;

- b) COMPONENTE DE EXPRESSÃO E DESENVOLVIMENTO, ligada às finalidades personalizadora e estimuladora do desenvolvimento da personalidade;
- c) COMPONENTE SOCIAL E MORAL, relacionada com os valores e as normas a transmitir pelo currículo e, por isso, ligada à finalidade socializadora.

Os resultados a que chegámos são expressos em quadros, onde a par da classificação nominal e ordinal, são indicados as percentagens ou o peso de cada componente no currículo.

3.2.1 · As componentes do currículo do Ciclo Preparatório na proposta da comissão, em 1960

Dois dos erros apontados aos currículos do 1º Ciclo do Ensino Liceal e do Ciclo Preparatório do Ensino Técnico, pela Comissão nomeada por Leite Pinto eram:

- o de que tais currículos não permitiam o normal desenvolvimento da personalidade do pré-adolescente, na perspectiva da prossecução de estudos e
- o de que o ensino liceal se assumia como essencialmente académico e disciplinador do pensamento, sendo os seus alunos impulsionados por pressões “do ambiente cultural e social ou por desejo de ascensão social”⁶², enquanto o Ensino Técnico “contempla de maneira particular os factores psico-escolares respeitantes às actividades técnicas e respectivo conteúdo programático»⁶³.

Na análise que faz de ambos os Ciclos, a Comissão chega às seguintes conclusões, quanto às cargas horárias globais das componentes académica e não académica (QUADRO V, que segue)⁶⁴

Quadro V - Cargas Horárias Globais do 1º Ciclo do Ensino Liceal e do Ciclo Preparatório do Ensino Técnico, por componentes curriculares, em 1960

Componentes	Horas no Ciclo Unificado	Horas no 1º Ciclo Liceal	Horas no Ciclo Preparatório Ensino Técnico
Disciplinas Académicas	19	19	13,5
Disciplinas não académicas	14	8 / 10	16
Total	33	27 / 29	29,5

Considerando a Comissão que o Ciclo Preparatório do Ensino Técnico (CPT) tinha já um “carácter vestibular de orientação em relação às várias secções de ensino”⁶⁵ entendeu dever aumentar a componente não-académica do Ciclo Preparatório, mantendo a componente académica do 1º Ciclo Liceal, donde resultou o aumento da carga horária global do Ciclo Preparatório.

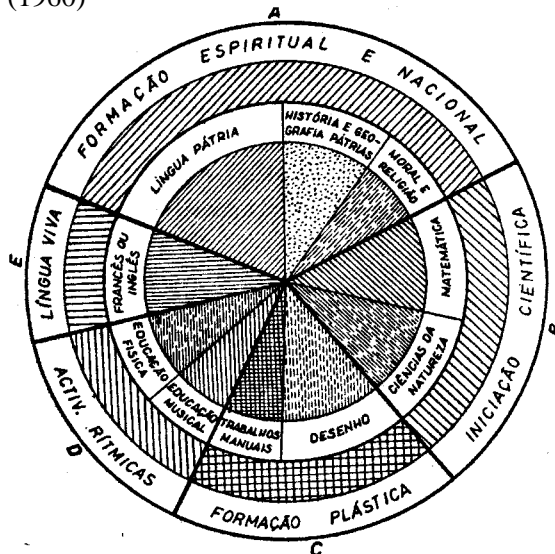
Quanto a este Ciclo, e de acordo com os princípios para ele definidos por Leite Pinto, a educação nele processada, tinha essencialmente as seguintes finalidades⁶⁶, em percentagem, relativamente a cada componente QUADRO VI, (que segue):

Quadro VI - Percentagem de cada Componente Curricular na Proposta de Plano de estudos da Comissão, em 1960

Finalidades	Peso de cada finalidade em percentagem
Socializadora	40%
Estimuladora	40%
Instrucional	20%

Quanto à organização que a Comissão (1960) faz do Currículo (ver QUADRO IV, p. 30, e GRÁFICO I, copiado do Relatório da mesma, 1960: 131 – 132, que se apresenta de seguida.

Gráfico I - Proporção de cada conjunto disciplinar no conjunto do plano de estudos (1960)



Resulta da nossa análise que a Comissão atribui a cada conjunto disciplinar o seguinte peso (QUADRO VII, que segue).

Quadro VII - Análise do peso das componentes curriculares na proposta da Comissão (1960)

	Disciplinas	Componente Instrucional	Componente de Estimulação	Componente de Socialização
A - Formação espiritual e nacional	Língua Pátria História e Geografia de Portugal Moral e Religião	40% 20% 10% – 30%	20% 10 – 10%	40% 80% 80% - 60%
B - Iniciação Científica	Matemática Ciências da Natureza	50% 40 – 45%	40% 50% – 45%	10% 10% - 10%
C - Formação Plástica	Desenho Trabalhos Manuais	20% 20% – 20%	80% 60% – 45%	00 20% – 10%
D - Actividades Rítmicas	Educação Musical Educação Física	10% 00 – 5%	80% 90% – 85%	10% 10% – 10%
E - Línguas Vivas	Francês ou Inglês	50% – 50%	20% – 20%	30% – 30%
Total		260% – 26%	450% – 45	290% - 29%

Como ressalta deste quadro, os princípios estabelecidos pela Comissão foram essencialmente educacionais. Os resultados a que chegámos no Quadro VII fundamentam-se na análise do texto do Relatório da Comissão (1960) para justificação dos conjuntos disciplinares, de páginas 83 a 133, mas não resistimos a transcrever algumas asserções mais significativas, justificadoras da análise que fazemos, tanto mais que o relatório nos parece uma lição de natureza educacional, salvaguardadas as devidas distâncias temporais ⁶⁷.

3.2.2 · As componentes do currículo do Ciclo Preparatório, na sua criação, em 1967 e 1968

Analisaremos agora as componentes do currículo do Ciclo Preparatório, em vigor, entre Setembro de 1968 e 2 de Setembro de 1974, de acordo com os conceitos insertos no Quadro II, a dois níveis:

- a) Ao nível dos FINS, isto é, dos princípios organizativos definidos pelo poder político para o Ciclo em geral e dos princípios educacionais definidos para cada conjunto lectivo em particular.

- b) Ao nível das finalidades, isto é, das intenções expressas nos objectivos ou princípios educacionais⁶⁸ de cada disciplina na do currículo.

Para o estudo ao nível dos fins utilizámos dois documentos:

- O decreto-Lei 47.480 de 2/1/67;
- O Decreto-Lei 48.572 de 9/9/68, que publica o estatuto do Ciclo Preparatório;

Para o estudo ao nível das finalidades utilizámos como fontes:

- O Decreto-Lei 48 572 de 9/9/68 ;
- A Portaria 23.601 de 9/9/68, que aprova e publicita os programas das diferentes disciplinas do Ciclo Preparatório.

Impõe-se, antes de mais nada, explicar as razões pelas quais quisemos estudar um momento anterior ao lançamento do Ciclo Preparatório (Relatório da Comissão, em 1960) e o lançamento deste Ciclo. Interessava-nos obter dois tipos de dados:

1. Saber até que ponto houve mudança de atitudes por parte do poder político, quanto à matéria da inculcação ideológica dos valores do regime político.
2. Saber se, de facto, a década de lançamento das Ciências da Educação⁶⁹, teria ou não afectado a concepção educacional do currículo, sobretudo ao nível das componentes de expressão e desenvolvimento e de socialização em valores progressistas.

Nesta linha, concluímos o seguinte:

a) Componentes do currículo ao nível dos fins:

Visam essencialmente funções de inculcação ideológica: «promover a integração nos valores espirituais e culturais permanentes da nação» (...) com a adaptação às circunstâncias dos tempos modernos” (...) «através de uma cultura geral de base”⁷⁰.

Assim, predominam claramente as finalidades socializadora e cultural, ao nível dos fins, com ênfase na educação para a passividade⁷¹, expressa essencialmente nos fins do Conjunto A (Formação Espiritual e Nacional):

“a valorização humanista dos alunos, a progressiva tomada de consciência da origem e valor da comunidade nacional, e uma implantação mais fecunda dos valores religiosos, base de uma aceitação e prática conscientes das normas morais”⁷².

Neste contexto, a componente de expressão e desenvolvimento é apenas um critério instrumental que, pelo princípio do isomorfismo pedagógico (cada pessoa reproduz as práticas com que realizou a sua aprendizagem), subverte a lógica academicista do currículo, bem como a sua inculcação ideológica. Na mesma componente de expressão e desenvolvimento se inscrevem a coordenação no ensino e a orientação escolar bem como o conceito de discriminação positiva expresso nas aulas de recuperação.

Concluímos então pela classificação expressa no Quadro VIII, que segue.

Quadro VIII - Componentes Curriculares ao nível dos Fins do Ciclo Preparatório, em 1967 e em 1968

Componentes instrucionais	Peso de cada componente expresso em percentagem
Componente instrucional académica	30%
Componente instrucional técnica	5%
Componente social e moral	40%
Componente de expressão e desenvolvimento	25%

Mantém-se a noção de conjunto lectivo sem se lhe atribuir explicitamente o carácter de área interdisciplinar.

Repare-se que, contrariamente à proposta de 1960, aparece a componente instrucional técnica no conjunto da Formação Plástica, expressa nos seguintes termos: «iniciação no domínio dos materiais e na utilização e coordenação das forças naturais».

B) Componentes do currículo ao nível das finalidades

Ao nível das finalidades, a representação das componentes do currículo de 1968 pode fazer-se por conjuntos lectivos e por disciplinas.

Os conjuntos lectivos do Ciclo Preparatório são os mesmos da proposta de 1960 mas as cargas horárias variam conforme pode ver-se no Quadro IX, que segue.

Mesmo assim, ao nível dos conjuntos lectivos, parece-nos ser maior a componente estimulação, conforme pode deduzir-se do artº 7º do Estatuto ⁷³.

Fazendo a mesma análise ao nível das finalidades de cada disciplina, verificamos os resultados que podem analisar-se no quadro X, que segue.

A maior ênfase na estimulação resulta da consideração por parte do nível intermédio da planificação educacional (o nível da derivação das finalidades a partir dos fins da educação) e o nível da consideração das estratégias de aprendizagem do princípio de que seja qual for a vertente da disciplina em causa é a personalidade do pré-adolescente que urge desenvolver em duas perspectivas básicas: a da PROSSECUÇÃO DE ESTUDOS e a da ENTRADA NA VIDA ACTIVA. Para a consecução da primeira interessa o desenvolvimento das aptidões do pensar, da abstracção e do amadurecimento

Quadro IX - Cargas horárias e componentes curriculares no currículo de 1968 (comparar com o currículo proposto em 1960, objecto do Quadro VII). Consideração dos conjuntos disciplinares

	Disciplinas	Carga Horar. 1960	Carga Horar. 1968 1º/2º	Comp. Instruc. Académ.	Compon. Instruc. Técnica	Compon. de Estimulação	Compon. Social e Moral
A - Formação espiritual e nacional	Líng. Pátria Histórias e Geografia de Portugal Moral e Religião	5 3 2	4 3/2 2	40%			60%
B - Iniciação Científica	Matemática Ciências da Natureza	3 3	3 2/3	60%		40%	
C - Formação Plástica	Desenho Trabalhos Manuais	3 2	2/1 1/2	25%	15%	55%	5%
D - Actividades Rítmicas	Educação Musical Educação Física	2 2	1/1 2/3			100%	
E - Línguas Vivas	Francês ou Inglês	3	4/3				60%
Total		28	24/24	33%	3%	40%	24%

psicobiológico. Para a consecução da segunda interessa a cultura geral de base e a socialização nos valores nacionalistas ⁷⁴.

Em qualquer dos casos, a análise que fizemos permite-nos concluir em relação às questões que levantámos a propósito da evolução da proposta do currículo de 1960 para a criação do Ciclo, em 1967 e 1968 que, do ponto de vista das atitudes do poder político, os valores que se pretendem inculcar com o currículo são os mesmos, mantendo-se, portanto, o seu carácter perenealista, caldeado, aqui e ali, de aspectos mais ou menos progressistas.

Quanto à influência das Ciências da Educação na elaboração do Currículo, ela parece evidente ainda que de uma forma assistemática. São particularmente evidentes as referências a Ovide DECROLY quando se definem as actividades dos Trabalhos Manuais e se perfilham os caminhos de descoberta pessoal dos alunos ao nível das outras disciplinas, nomeadamente, das Ciências da Natureza.

Para um currículo de base uniforme, a nível nacional,

Quadro X - Componentes curriculares em cada disciplina do currículo, em 1968, ao nível das finalidades.

	Disciplinas	Comp. Instruc. Académ.	Compon. Instruc. Técnica	Compon. de Estimulação	Compon. Social e Moral
A - Formação espiritual e nacional	Líng. Portuguesa História e Geografia de Portugal Moral e Religião	30% 20% 20%		30% 10% 10%	40% 70% 70%
B - Iniciação Científica	Matemática Ciências da Natureza	50% 40%		50% 60%	
C - Formação Plástica	Desenho Trabalhos Manuais	20%	15% 15%	80% 70%	15% 15%
D - Actividades Rítmicas	Educação Musical Educação Física			100% 100%	
E - Línguas Vivas	Francês ou Inglês	40%			60%
Total	1000%	22%	1,5%	51%	25,5%

reconhecemos que os programas, não sendo programas operacionais, no sentido em que D' Hainaut (1980: 23) e no sentido em que Hilda Taba atribui ao currículo como sistema tecnológico⁷⁵, se apresentam muito bem sistematizados, podendo-se considerar manuais de princípios de acção pedagógica, dentro da orientação das componentes antes analisadas.

3.2.3 · Os princípios curriculares na Lei 5/73 - a reforma Veiga Simão

A análise que agora vamos fazer das componentes do currículo do Ciclo Preparatório resulta da reflexão sobre a Lei 5/73, de 25 de Julho.

A educação é concebida nesta Reforma como tendo duas componentes básicas: a formal e a informal, esta na variante de ambiental. Com efeito, surge nesta reforma, na sequência da Reforma do Ciclo Preparatório, o conceito de interferência familiar e sócio-profissional na educação. Registe-se, porém, que o conceito de educação comunitária não é referido.

Quanto aos princípios educacionais, são exclusivamente socializadores pois a educação visa essencialmente o «cumprimento dos deveres morais e cívicos» e “estimular o amor à Pátria”. A educação assenta, tal como nas anteriores propostas, numa base essencialmente meritocrática, pois é “o aperfeiçoamento das faculdades intelectuais» que está em causa.

Quanto aos objectivos do Ensino Básico, um respeita integralmente à componente académica (base VIII, nº 3, 4 e 5); (Base VI, 1d) e 1 e), Base VIII, nº 1; 50% da Base VI, al. a)» respeitam à componente estimuladora; e 50% à componente socializadora (Base VI, 50% de al. a) e integralmente as al. b) e c). Donde se concluem os elementos do QUADRO XI, que segue.

Quadro XI - Componentes curriculares do Ciclo Preparatório na Lei 5/73

Componente instrucional académica	Componente de expressão e desenvolvimento	Componente social e moral
Base VIII, nº 4	Base VI, 1d) e 1e) Base VIII, 1 50% de Base VI a)	Base VI, 50% a) Base VI, b) e c)
14%	50%	36%

Donde pode concluir-se que não houve avanços significativos entre 1968 e 1973 a não ser na aquisição formal dos conceitos de «Ensino Básico», «Obrigatório para todos», e do princípio da igualdade de oportunidades em bases meritocráticas.

Registe-se ainda o reforço dos princípios da educação como promoção do desenvolvimento sócio-económico e da ampliação da cultura de base para a prossecução de estudos, resultando daí a ampliação do ensino básico para 8 anos. Por outro lado, a Telescola passa a ser ensino supletivo enquanto não for possível o ensino directo para as regiões rurais. O Estado, aparentemente, assumia a igualdade de oportunidades perante a Escola e reforçaria mecanismos de compensação económica através da acção social escolar. Mas as desigualdades culturais continuaram com os resultados catastróficos que hoje conhecemos quando a Telescola já não representa mais que 5% da rede de ensino do Ciclo Preparatório, ou melhor dizendo, dos 5º e 6º anos de escolaridade.

3.2.4 · As reformas curriculares do Ciclo Preparatório em 1974 e 1975

Na sequência da “Revolução de Abril”, a Escola Portuguesa, como subsistema de todo o sistema social, sofreu os efeitos da definição de novos valores educacionais com ênfase sobretudo numa perspectiva RECONSTRUCIONISTA da sociedade, isto é, orientada

para a transformação social e cultural. Sociologicamente, a Escola passou a ser questionada por dentro, quanto ao seu papel nesta transformação, surgindo na ideologia da Escola Portuguesa as duas perspectivas sociológicas clássicas em confronto: a IDEOLOGIA FUNCIONALISTA que fez da Escola um subsistema subsidiário da organização social, pretendendo a Escola como agência de formação para o emprego e como agente de estratificação social em função dos méritos nos estudos; e a ideologia do CONFLITO, na sua forma de crítica à reprodução social e cultural, operada ciclicamente pela Escola (tendo como instrumento principal a igualdade de oportunidades nessa reprodução), pondo assim em causa, principalmente, a teoria da CORRESPONDÊNCIA entre Escola e Sociedade, no sentido de pôr a Escola ao serviço da transformação de classes e de uma verdadeira mobilidade social.

A orientação dada à Escola Portuguesa, neste contexto, foi uma orientação sociológica conflitual com os valores tradicionais e, filosoficamente definidora de novos valores sociais. As orientações mais especificadas nos princípios organizativos de 1975 são as seguintes:

- Escola como agente de transformação social;
- Escola como espaço de reflexão sobre os problemas comunitários;
- Escola como debate dos problemas ecológicos e ambientais
- Escola como produtora de cidadãos intervenientes e, por isso, capazes de pensarem e agirem por si mesmos (AUTONOMIA), de serem membros integrantes e responsáveis na sociedade (EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA COMUNITÁRIA);
- Escola como espaço de síntese e transformação dos diferentes saberes;
- Em consequência do item anterior, a aglutinação do Currículo nas áreas de COMUNICAÇÃO e EXPERIÊNCIA (Cf. Quadro XII).

Registe-se um certo equilíbrio entre preocupações de natureza ideológica e de natureza educacional, ainda que dentro desta, as maiores inovações nos pareçam ter sido a unificação do currículo nas duas áreas antes referidas e a tentativa de dignificação do Trabalho Manual, sobretudo ao nível das representações sócio-escolares. Porém, não houve mudanças substanciais nessa concepção e as palavras de A. Sousa Fernandes (1987: 162-163), parecem-nos aqui pertinentes: “Podemos assim concluir que apesar das modificações na educação escolar, se mantêm (...) uma estratificação e uma hierarquia social entre trabalho manual e trabalho intelectual”.

Por isso, estas alterações não se dão essencialmente ao nível das representações sociais (até porque os professores de Trabalhos Manuais ganham menos e são menos habilitados em média), mas sobretudo, ao nível da função educacional, sobretudo da componente de estimulação.

Quadro XII - Estrutura básica do currículo desde o ano lectivo de 1974/75 até 1989 (Currículo do Ciclo Preparatório)

Áreas	Professores	Disciplinas	Horas lectivas	
			1º ano	2º ano
Comunicação	A	Português	5	4
	B ou A	Língua Estrangeira	4	4
	C	Matemática	3	3
	D	Educação Visual	2	2
	E	Música	1	1
	F	Educação Física	3	3
Experiência	A ou B	Estudos Sociais	3	–
		História	–	3
	C	Ciências da Natureza	2 - b)	3
	G	Trabalhos Manuais	1 - a)	2
	H	Religião	1	1

a) Actualmente, o currículo comporta três horas nesta disciplina;

b) Actualmente, o currículo comporta três horas nesta disciplina.

Esta reforma teve o principal defeito de ter destruído o conceito de conjunto lectivo, ainda que pretendesse dar-lhe uma maior amplitude. Porém, deixou de haver vínculo entre ser Professor de Português / Estudos Sociais/ História ou entre Matemática/Ciências da Natureza e o número de professores de cada turma foi aumentando até chegar ao número deplorável de onze. Para quem teve, durante quatro anos, como modelo, um professor, convenhamos que deve ser um grande factor de perturbação e, fundamentalmente, de selectividade. Não conhecemos resultados de estudos feitos sobre este assunto mas não nos admiraria que a angústia das crianças perante tantos estilos diferentes seja um factor de peso no insucesso escolar e educativo.

Por outro lado, são visíveis factores de compartimentação curricular onde seria possível uma maior unificação. Por ex.,

- na lógica deste plano curricular há, dentro de cada área, grupos interdependentes, a saber:
- Português/ Estudos Sociais/ História/ Língua Estrangeira;
- Educação Visual/ Trabalhos Manuais

- Matemática/Ciências da Natureza
- Música/Educação Física

Porém, a compartimentação docente, operada na definição dos grupos disciplinares, em consequência da organização académica universitária conduziu, na prática, a par de algum comodismo dos professores, ao constrangimento da actuação interdisciplinar, prática que reforçou ainda mais o academicismo do currículo, aumentado ainda pela Escola de Massas, «a contrario sensu».

Registe-se, por outro lado, que o modelo de avaliação dos alunos, nos conjuntos lectivos, não era interdependente o que significava um convite ao isolamento dos professores, tanto mais que, em Desenho e em Trabalhos Manuais, havia, desde 1968, uma só classificação ⁷⁶. Isto era um recuo significativo! Que saibamos, só a Comissão, em 1960, propôs uma avaliação por conjuntos lectivos e não por disciplinas, propondo ainda a progressão escolar dos alunos, mesmo que com déficit em alguns conjuntos, aspecto que será recuperado por ambas as propostas de Reforma Curricular de 1988 ⁷⁷.

Quanto às COMPONENTES DO CURRÍCULO, a análise que fizemos, em coerência com as análises anteriores, dos objectivos gerais do Ciclo Preparatório, a componente instrução é quase desprezada ao nível dos objectivos do Ciclo, estabelecendo-se a ênfase educacional na inculcação ideológica dos novos valores e na orientação estimuladora das actividades educativas. Assim, temos, em síntese:

- INSTRUÇÃO – 3,9%
- SOCIALIZAÇÃO – 46,1%
- ESTIMULAÇÃO – 50%

Mas no que respeita aos objectivos de cada disciplina, obtivemos os resultados constantes do QUADRO XIII, que segue.

Quadro XIII - Componentes curriculares no currículo do Ciclo Preparatório, em 1974/75

Disciplinas	Comp. Instruc. Académica	Compon. Instruc. Técnica	Compon. de Estimulação	Compon. Social e Moral
Líng. Portuguesa	5%	–	60%	35%
História e Rel. e Moral	50%	–	10%	40%
Matemática	50%	–	50%	–
Ciências da Natureza	14,2%	–	71,6%	14,2%
Educação Visual	26%	13,8%	30,4%	30,3%
Trabalhos Manuais	15%	10%	50%	25%
Educação Musical	92%	–	8%	–
Educação Física	–	–	100%	–
Francês, Inglês ou Alemão	30%	–	40%	30%

O programa de Educação musical não contém objectivos. Analisámos os conteúdos e, paradoxalmente, são todos de carácter académico, com alguns resíduos da componente de estimulação. Em 50 ítems, apenas quatro respeitam a esta componente.

Por outro lado, em Português, não é crível que ao nível das práticas dos professores, apenas 5% da disciplina seja destinada à aquisição de conhecimentos. Nem tal nos parece ser desejável pois não é possível transformar a pessoa sem objecto de acção física ou intelectual ⁷⁸.

3.2.4.1 · As componentes curriculares da disciplina de Estudos Sociais, a partir do ano lectivo de 1975/76

Como já vimos no Quadro III, no ano lectivo de 1975/76, foi introduzida no currículo do 1º ano do Ciclo Preparatório a disciplina de Estudos Sociais, em lugar da disciplina de História e Geografia de Portugal que continuou a fazer parte do currículo do 2º ano.

Na justificação para aquela disciplina pode ler-se na introdução ao seu programa que “esta área disciplinar (Estudos Sociais/História) procura responder à necessidade de formação sócio-cultural e cívica, indispensáveis à integração do futuro cidadão da comunidade nacional» ⁷⁹.

A disciplina surge assim como necessidade de reflexão crítica sobre a constituição da sociedade Portuguesa, mais do que da sua história, na perspectiva de inter-relação entre «a terra, os homens e a organização».

Nesta perspectiva, a disciplina surge com uma forte componente académica e socializadora. Analisando os seus objectivos gerais, entre os 18 enunciados, encontramos 6 como envolvendo a componente académica; um referente à componente de instrução técnica (saber utilizar mapas, dicionários, dados estatísticos, etc.); 4 à componente de estimulação, tendo a ver mais com destrezas do pensamento e do raciocínio nas categorias de compreensão, síntese e avaliação; e 7 à componente socializadora. Donde resulta o seguinte:

Componente Instrucional Académica – 33,33%

Componente Instrucional Técnica – 05,55%

Componente de Expressão e Desenvolvimento – 22,23%

Componente social e moral – 38,89%

3.2.5 · As componentes curriculares no Ciclo Preparatório nas finalidades e objectivos gerais do currículo, a partir de 1977

Já sob a influência dos princípios da Lei Constitucional de 1976, foram definidos para o Currículo do Ciclo Preparatório as finalidades e objectivos gerais constantes do QUADRO XIV, denominados impropria, e respectivamente, «objectivos gerais».

Da sua análise conclui-se o seguinte:

- a) a construção é tecnologicamente influenciada pela pedagogia por objectivos, nomeadamente as taxonomias de Bloom, Kratwool e Harrow, para os domínios cognitivo, afectivo e psico-motor, mas revela algumas imprecisões técnicas (associação de dois comportamentos num só objectivo e objectivos não avaliáveis, porque não comportamentais, e ainda confusão entre objectivos gerais e finalidades já que os ditos objectivos gerais deveriam ser considerados finalidades;
- b) no seu ponto 1, os objectivos gerais perseguem essencialmente finalidades de natureza instrucional, enquanto os do ponto 2 perseguem essencialmente funções de estimulação e de socialização, perseguindo os do ponto 3 finalidades de socialização nos valores reconstrucionistas da Sociedade Portuguesa, orientados para a sua reconstrução e democratização;
- c) na elaboração de cada «programa operacional», são desenvolvidos objectivos gerais da disciplina «derivados» das três finalidades mais amplas.

Quadro XIV - Objectivos e comportamentos a perseguir nos programas de 1976/77⁸⁰

Objectivos	Exemplificação de alguns comportamentos
<p>1. Aquisição de saber e de instrumentos de aprendizagem que sirvam de apanchamento de base para a compreensão do mundo, para a inserção na vida prática e para es todos subsequentes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Utiliza todos os sentidos para explorar e discriminar. - Observa objectivamente. - Revela conhecimentos de factos. - Revela compreensão de conceitos. - Interpreta a informação recebida - Organiza a informação. - Selecciona a informação. - Realiza as investigações necessárias à compreensão de novas situações. - Distingue o essencial do acessório. - Diferencia factos de opiniões. - Formula hipóteses a partir de dados. - Tira conclusões decorrentes da investigação feita. - Comunica utilizando correctamente meios adequados às situações e às matérias. - Revela vigor, método e persistência no trabalho. - Utiliza adequadamente os conhecimentos e métodos adquiridos.
<p>2. Desenvolvimento da autonomia e da sociabilidade.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Procura informação por iniciativa própria. - identifica situações e problemas na realidade em que vive. - Fundamenta as suas opiniões. - Critica opiniões e situações em função de juízos fundamentados. - Revê as suas opiniões e atitudes. - Propõe soluções.

Quadro XIV - Objectivos e comportamentos a perseguir nos programas de 1976/77⁸⁰ (cont.)

<p>3. Sensibilização a valores subjacentes à melhoria da qualidade de vida.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Decide de forma adequada às situações. - Revela o desenvolvimento psicomotor necessário à construção de uma personalidade equilibrada. - Revela habilidades motoras que lhe permitem a escolha da resposta mais adequada a situações concretas. - Respeita as opiniões dos outros. - Cumpre as regras democraticamente aceites. - Coopera em trabalhos colectivos. - Participa criativamente. - Procede responsabilmente como ser individual e social. - Revela entendimento da sua integração num todo ecológico respeitando leis fundamentais de equilíbrio. - Reconhece a necessidade de uma gestão colectiva racional dos recursos naturais que implique uma equilibrada relação produção-consumo. - Reconhece que o esforço individual é indispensável para defesa e socialização da natureza, mas não substitui uma política global orientada nesse sentido. - Reconhece o seu papel como agente de transformação e valorização do meio. - Reconhece a importância da valorização estética do meio para o equilíbrio do homem. - Reconhece a importância do legado cultural, da sua preservação e valorização. - Identifica elementos do património cultural. - Alarga os seus interesses nos planos de actividade física, intelectual e artística. - Procura formas pessoais, socialmente integradas, de realização dos seus interesses. - Aplica princípios básicos de manutenção, higiene, alimentação, exercício, descanso.
--	--

3.2.6 · As componentes educativas do 2º Ciclo na Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986

A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46/86, de 14/10) instituiu seis princípios organizacionais completamente inovadores no 2º Ciclo, pelo menos no aspecto formal, a saber:

- a) O carácter não terminal do Ciclo em consequência da obrigatoriedade escolar de nove anos;
- b) O carácter «sequencial progressivo», «completador», «aprofundador», «numa perspectiva de unidade global do ensino básico»⁸¹, com o 1º ciclo, o que impõe ao 2º Ciclo a orientação específica para a promoção do desenvolvi-

mento equilibrado da personalidade (componente de estimulação e desenvolvimento pessoal e social), para a aquisição de instrumentos teóricos básicos que permitam a prossecução de estudos (componente instrucional), e para a «construção de atitudes activas e conscientes» perante «a comunidade e os seus problemas mais importantes» (componente sócio-moral) ⁸²;

- c) A introdução de uma componente de formação tecnológica ⁸³, capaz de posicionar o aluno perante os problemas da ciência e da técnica e de uma área de formação pessoal, capaz de autonomizar a pessoa - aluno ⁸⁴;
- d) A possibilidade da diversificação curricular em função das necessidades regionais ⁸⁵;
- e) A concepção da Escola como pólo dinamizador da reflexão sobre a realidade económico-social-envolvente, impondo a introdução, na organização do 2º Ciclo, do conceito de COMUNIDADE EDUCATIVA.
- f) A consideração das actividades dos tempos livres e do desporto escolar como actividades de complemento curricular significando, por isso, “actividades educativas planeadas” e componentes formais do currículo.

Uma análise da valorização de cada componente curricular na Lei de Bases do Sistema Educativo, pela consideração do seu artº 7º, da al. b) do nº 3 do artº 8º, do nº 2 do artº 47º e do artº 48º, através dos valores de uma escala intervalar, permite-nos concluir uma distribuição de componentes curriculares conforme o QUADRO XV, que segue.

Como conclusões mais relevantes do Quadro VI, extraímos as seguintes:

- a) A componente de estimulação é predominante nas finalidades do 2º ciclo o que está em acordo com os princípios da Ciências da Educação e da teoria Curricular para este Ciclo.
- b) O currículo inscreve-se num contexto de mudança e de reconstrução social, enfatizando também a componente social e moral como veiculadora dos valores da cultura Portuguesa, da vida democrática e da solidariedade dos povos, e ainda da autonomia pessoal.
- c) Verifica-se um acordo aceitável entre os princípios educacionais constituídos nas Ciências da Educação e a repartição dos princípios organizacionais curriculares pelas diferentes componentes já que as componentes de socialização e de estimulação prevalecem sobre a instrucional académica e técnica. Esta leitura da organização do 2º ciclo, segundo a LBSE, permite considerá-lo como instrumental em relação aos princípios educacionais mais importantes, quais sejam os da auto-realização pessoal, da preparação do desenvolvimento máximo das potencialidades de cada um e o da preparação para estudos subseqüentes.

Quadro XV - Componentes curriculares no 2º Ciclo do Ensino Básico na Lei 45/86, de 14/10

	Componente instrucional académica	Componente instrucional técnica	Componente de Expressão e Desenvolvimento	Componente sócio-moral
	0,45% de 7a) 0,40 de 7b)	0,40 de 7b) 0,20 de 7c)	0,45 de 7ª) 0,20 de 7b) 0,80 de 7c) 0,20 de 7d)	0,10 de 7ª) 0,20 de 7d) 0,10 de 7e) 1,00 de 7f) 1,00 de 7g) 0,20 de 7h) 0,50 de 7i)
	0,60 de 7d) 0,60 de 7e)	0,30 de 7e)	0,80 de 7h) 0,50 de 7i) 1,00 de 7j) 1,00 de 7m)	
	1,00 de 7i)			
	0,35 de 8.3b) 0,20 de 47	0,90 (4,2%)	1,00 de 7o) 0,35 de 8.3b) 0,30 de 47 1,00 de 48.1 0,40 de 48.2 0,50 de 48.3 1,00 de 48.4 0,50 de 48.5	1,00 de 7n) 0,30 de 8.3b) 0,50 de 47 0,30 de 48.2 0,50 de 48,3 0,50 de 48.5
	0,30 de 48.2			
Total (21 pontos)	3,90 (18,5%)		10,00 (47,6%)	6,20 (29,5%)

- d) Por outro lado, a componente de estimulação do desenvolvimento já não se reparte exclusivamente pelos tradicionais domínios cognitivo, afectivo e psicomotor, englobando também o desenvolvimento físico, estético e social.
- e) Quanto aos princípios gerais curriculares ⁸⁶, presentes na LBSE, verificamos que eles se repartem essencialmente por duas componentes educacionais: a da socialização e a da estimulação, o que explicamos de seguida:
- quanto à componente de estimulação, sobressaem os princípios da; provisão curricular diferenciada, de acordo com estratégias de discriminação positiva ⁸⁷; do acompanhamento pedagógico dos alunos ⁸⁸; da estratégia de aprender a aprender ⁸⁹; da existência de medidas compensatórias às dificuldades escolares ⁹⁰; da não-selectividade do currículo ⁹¹; e da orientação escolar e profissional sistemáticas ⁹².
 - quanto à componente sócio-moral sobressaem os princípios da participação na experiência quotidiana dos alunos

como estratégia de aprendizagem cívica e moral ⁹³; da utilização dos tempos extra-aula como estratégia educativa socializadora e personalizadora ⁹⁴; do desenvolvimento de atitudes sociais de responsabilidade e de solidariedade ⁹⁵; e do respeito e valorização da história e valores da nação portuguesa ⁹⁶.

- por sua vez, a componente de instrução aparece na LBSE como uma componente instrumental, enquanto que as componentes de estimulação e sócio-moral aparecem como componentes expressivas, aquela componente aparece como condição para o desenvolvimento. E, nesse sentido, os seus princípios de organização curricular são definidos por estratégias de adaptação significativa a cada comunidade local (princípio da diversificação curricular ⁹⁷ e por estratégias de aprender a aprender e de não selectividade (princípio da sequencialidade progressiva ⁹⁸).
- finalmente, a componente instrucional técnica é inserida no currículo do 2º ciclo como estratégia instrumental de aquisição de conhecimentos e de saberes-fazer, de amadurecimento e de desenvolvimento psicomotor ⁹⁹.

Em conclusão, verificamos que, na LBSE, ao nível do 2º ciclo da escolaridade básica, se persegue essencialmente a aquisição de uma cultura geral instrumental, a prossecução de estudos, a preparação para o exercício de papéis sociais responsáveis na comunidade, e o amadurecimento das capacidades individuais cognitivas, afectivas, motoras, sociais, estéticas e expressivas, que permitam o desenvolvimento de uma escolaridade do 3º ciclo, aberta à descoberta dos interesses pessoais quer para a prossecução de estudos quer para a inserção na vida activa.

3.2.7 · As propostas de reforma curricular de 1988

As propostas de reforma Curricular de 1988 (a da Comissão de Reforma do Sistema Fducativo e a do grupo liderado por Fraústo da Silva), orientando-se pelos princípios enunciados na LBSE de 1986, divergem entre si nalguns aspectos que consideramos essenciais:

- a) O carácter menos integrador da proposta Fraústo da Silva no que diz respeito ao conceito de área interdisciplinar no que ele engloba de necessidade de autonomia da Escola na gestão do espaço e do tempo escolares. Com efeito, ao atribuir uma carga horária global à área, a proposta da Comissão de Reforma reforça estratégias de diversificação curricular que, favorecerão a socialização comportamental pelo professor e a possibilidade de uma maior implementação de estratégias de discriminação positiva.
- b) Também o reduzido peso atribuído à área Escola pela proposta Fraústo nos parece impeditivo da consecução de alguns objectivos essenciais do currículo de actividades

educativas planeadas, por negligenciar o carácter integrador, transferidor, reforçador e quiçá, abrangente das actividades de complemento curricular.

- c) As duas propostas tentam implementar uma tecnologia intensiva de ensino-aprendizagem, passando das recomendações às prescrições quanto à redução do número de professores por turma e à possibilidade de constituir grupos de progressão diferenciados ao longo dos dois anos de aprendizagem. O número de professores passará assim para um máximo de seis por turma. Apesar de tudo, esta posição não é inovadora e poderia ter-se ido mais longe, uma vez que se “o dever ser” fosse Lei já teríamos neste momento, de acordo com o actual currículo do Ciclo Preparatório, cinco professores.
- d) No plano da integração interdisciplinar do currículo, ambas as propostas perdem a síntese unificadora de 1975, no que ela tinha de bom: a unificação do currículo em área da comunicação e área da experiência, assemelhando-se, pelo contrário, na estrutura das áreas interdisciplinares, aos conjuntos lectivos de 1968. Ainda que tal retrocesso se deva à necessidade de dar cumprimento a alínea b) do nº 1 do arte 8º da LBSE, o que evidencia o erro desta Lei e não das propostas. Mesmo assim, a proposta da CRSE cumpre as áreas estabelecidos na alínea b) do nº 3 do artº 8º e nº 2 do artº 47º (Área de formação pessoal e social) ¹⁰⁰ (43).
- e) Tanto o grupo Fraústo como a proposta da CRSE privilegiam a socialização precoce nos valores da História e Cultura Portuguesas. Galvão Teles teria gostado muito desta substituição da disciplina de Estudos Sociais pela de História e Geografia de Portugal, pela oportunidade que ela fornece de possibilitar às crianças a assimilação da tradição cultural Portuguesa, em detrimento do conhecimento dos problemas do mundo actual.
- f) Quanto às estratégias de consecução do sucesso educativo, a proposta da CRSE não nos dá, infelizmente, estratégias suficientes para sobre elas proferirmos um juízo de valor. A proposta Fraústo, por outro lado, permite-nos tirar algumas ilações importantes, tais como: a relevância dada ao professor-tutor (reconversão do actual Director de Turma em orientador escolar), o regime de progressão dos alunos por áreas disciplinares transformando o Ciclo em Ciclo semigraduado de progressão. No entanto, esta opção tem alguns inconvenientes tais como o desfavorecimento da estimulação por interacção social.
- g) O que mais ressalta nas duas propostas é o carácter insucedido das suas tentativas de acabarem com o modelo académico de cultura escolar. Ao não preconizarem uma reforma geral da Escola para a implementação da reforma

curricular, as duas propostas arriscam-se, mais uma vez, a uma “inovação por Decreto” com todos os seus inconvenientes, já que a estrutura escolar cooptará a reforma aos diversos interesses dos actores envolvidos - professores, funcionários e administração, postergando assim os interesses dos principais actores – os alunos.

Corre-se o risco de resolver muito poucos males com esta reforma pois que o mal maior é constituído pelas diferenças sócio-culturais entre os alunos (Bourdieu e Passeron, 1964; Formosinho, 1985). E, a este respeito, não há qualquer referência à educação compensatória, em qualquer das propostas ¹⁰¹.

Quadro XVI - Proposta curricular da Comissão de Reforma do Sistema Educativo (1988)

Áreas Interdisciplinares	Disciplinas	Carga Horária semanal	
		5º ano	6º ano
Línguas e Estudos Sociais	Língua Portuguesa História e Geografia de Portugal Língua Estrangeira I a)	12	12
Ciências Exactas e da Natureza	Matemática Ciências da Natureza	7	7
Iniciação Artística e Iniciação Técnica	Educação Visual e Manual Educação Musical	4 2	4 2
Educação Física e Desportiva	Educação Física e Desportiva	3	3
Formação Pessoal e Social	Formação Pessal e Social b)	1	1
Formação Religiosa e Moral	Religião e Moral Católicas b)	1	1
Actividades de complemento curricular	Actividades visando o enriquecimento cultural e cívico, a educação física e desportiva, a educação artística e a inserção dos educandos na comunidade, a realizar nos termos dos nºs 2, 3 e 4 do artigo 48º da LBSE	Crédito global anual de horas a gerir pela Escola	Crédito global anual de horas a gerir pela Escola

a) Opção entre Francês, Inglês e Alemão

b) Opção entre Formação Pessoal e Social e Religião e Moral Católicas

Quadro XVII - Proposta de reforma curricular do grupo "Fraústo da Silva"

Áreas Interdisciplinares	Disciplinas	Carga Horária semanal	
		5º ano	6º ano
Línguas e Estudos Sociais	Língua Portuguesa História e Geografia de Portugal Língua Estrangeira I a)	5 3 4	5 3 4
Ciências Exactas e da Natureza	Matemática Ciências da Natureza	4 3	4 3
Iniciação Artística e Iniciação Técnica	Educação Visual e Manual c) Educação Musical d)	5 3	5 3
Educação Física e Desportiva	Educação Física e Desportiva	3	3
Formação Religiosa e Moral	Religião e Moral Católicas b)	1	1
Área Escola c)		1/2 hora	1/2 Hora

- a) *Opção entre Francês, Inglês e Alemão, excepto nas escolas de outras nacionalidades*
b) *Facultativa*
c) *Turmas desdobradas*
d) *De acordo com as possibilidades de cada Escola*
e) *A gerir por cada escola*

3.2.8 · A reforma curricular de 1989

Em 1989, sendo Ministro da Educação um dos membros do Grupo «Fraústo da Silva» - o Engenheiro Roberto Carneiro -, foi aprovada finalmente pelo Conselho de Ministros do XI Governo Constitucional (1997/2001), presidido pelo Professor Aníbal Cavaco Silva, a reforma dos planos curriculares para todos os níveis de ensino não superior, com excepção da Educação Infantil.

A versão final do plano curricular do já 2º Ciclo do Ensino Básico (ver QUADRO XVIII) é mais próxima da proposta do Grupo «Fraústo da Silva» do que da do Grupo da Comissão de Reforma, nomeado por João de Deus Pinheiro, durante o X Governo Constitucional (1995/97), também presidido por Aníbal Cavaco Silva. De resto, este facto foi objecto de especulações e insinuações várias dos membros da CRSE ao Ministro, acusando-o de querer não só a autoria política da Reforma como também a sua autoria científica e social ¹⁰².

Porém, a versão aprovada em Decreto-Lei ¹⁰³, concilia, em vários aspectos, as duas propostas de 1988.

Em termos de síntese, diremos que esta reforma apresenta a as seguintes inovações relativamente ao passado mais recente do currículo do Ciclo Preparatório / 2º ciclo (1974-1989):

- a) introdução do conceito de autonomia da escola, designadamente curricular, sendo o respectivo regime jurídico antecipado por Decreto-Lei ¹⁰⁴, mas também administrativa e financeira ¹⁰⁵;
- b) em consequência, instituição do Projecto Educativo de Escola, corporizador desta autonomia ¹⁰⁶.
- c) criação do conceito de área interdisciplinar, consubstanciado na junção das disciplinas de Educação Visual e de Trabalhos Manuais passando, por isso, a chamar-se Educação Visual e Tecnológica, área a ser leccionada por dois professores em conjunto (o de Educação Visual e o de Educação Tecnológica);
- d) introdução do conceito de formações transversais a todo o currículo, expressas na disciplina de Formação Pessoal e Social, a ser escolhida pelos alunos que não quisessem frequentar a disciplina de Religião e Moral e que, em consequência, deveria ser objecto de reflexão por parte de todos os professores, mas que, até ao momento não tem sido implementada;
- e) introdução do conceito de área curricular não disciplinar – a Área Escola ¹⁰⁷ - que deveria constituir-se como um espaço/tempo de expressão da autonomia curricular de cada Escola, decorrente do seu Projecto Educativo e que o Decreto-lei limita à possibilidade de duração anual de 95 a 110 horas, repartidas a longo do ano lectivo ¹⁰⁸;
- f) redefinição do conceito de actividades de complemento curricular ¹⁰⁹, centradas agora em actividades da iniciativa dos alunos, sob a supervisão da Escola, ou consolidadoras de aprendizagens curriculares através de actividades práticas ou técnico-práticas;
- g) redescoberta do conceito de áreas pluridisciplinares - conjuntos lectivos semelhantes aos da proposta da Comissão de 1960 -, sem efeitos na interacção entre as várias disciplinas de cada conjunto já que nunca a obrigatoriedade da leccionação das mesmas pelo mesmo professor à mesma turma foi estabelecida, mantendo-se assim o currículo como um currículo pluridisciplinar e fragmentado, pese embora a articulação que pudesse vir a ser estabelecida pelas actividades da Área Escola;
- h) introdução dos conceitos de avaliação especializada e aferida os quais, na prática, só foram regulamentados em 1991 ¹¹⁰, sendo objecto de várias reformulações sucessivas;

- i) especificação das medidas de apoio educativo, designadamente de diferenciação curricular e apoio individualizado, que vieram a ser regulamentadas a partir de 1991¹¹¹.

Quadro XVIII - Plano curricular do currículo do 2º Ciclo do Ensino Básico na reforma de 1989

Áreas Interdisciplinares	Disciplinas	Carga Horária semanal	
		5º ano	6º ano
Línguas e Estudos Sociais (12 horas)	Língua Portuguesa História e Geografia de Portugal Língua Estrangeira I a)	5 3 4	5 3 4
Ciências Exactas e da Natureza (7 horas)	Matemática Ciências da Natureza	4 3	4 3
Iniciação Artística e Tecnológica (8 horas) a)	Educação Visual e Tecnológica Educação Musical	5 3 (2) a)	5 3 (2) a)
Educação Física	Educação Física	3	3
Formação Pessoal e Social	Desenvolvimento pessoal e Social ou Educação Moral e Religiosa Católica, ou de outras confissões	1	1
Área Escola	A organizar e gerir pelas Escolas, de acordo com o Projecto Educativo, traduzido por cada grupo de alunos e professores	3 a 4	3 a 4
Actividades de complemento curricular (<i>facultativas</i>)	Actividades visando o enriquecimento cultural e cívico, a educação física e desportiva, a educação artística e a inserção dos educandos na comunidade, a realizar nos termos dos n.ºs 2, 3 e 4 do artigo 48º da LBSE	Facultativas	Facultativas

a) Turmas desdobradas

4 · Conclusão

Dado o carácter deste trabalho, é forçoso que concluamos.

Em síntese, podemos subordinar a análise do currículo do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário / 2º Ciclo do Ensino Básico a três conceitos fundamentais:

- a) o de educação e o das suas finalidades sociais fundamentais;
- b) o de currículo, enquanto conjunto de experiências de aprendizagem organizadas e supervisionadas pela Escola, que Formosinho (1988) designa como de «currículo de actividades educativas planeadas»; e
- c) o das estratégias para alcançar o sucesso educativo numa escola de massas.

Analisaremos, de seguida, cada um destes conceitos.

a) o Conceito de educação

Uma análise longitudinal dos diferentes currículos do Ciclo Preparatório permite-nos distinguir duas ênfases no conceito de educação; uma de carácter psico-pedagógico e outra de carácter sociológico.

O conceito psico-pedagógico de educação ao longo dos quase trinta anos de estudos do Ciclo Preparatório (incluindo os estudos iniciados em 1958 por ou a mando de Leite Pinto) é uma aquisição estável, caracterizada por três componentes essenciais:

1. a educação é um processo de activação do desenvolvimento do pré-adolescente;
2. a educação, no Ciclo Preparatório, deve assentar no pressuposto da especificidade etária e psicológica do pré-adolescente;
3. a educação passa por métodos activos e pela motivação das tendências individuais.

Estas três aquisições são uma constante ao longo de toda a evolução do Ciclo Preparatório, parecendo até não ter havido qualquer outra inovação ao nível do conceito psico-pedagógico de educação. No entanto, ao nível informal das práticas pedagógicas e da teoria educacional, o conceito de formação integral do aluno «nas suas três vertentes de instrução, socialização e estimulação ou, respectivamente, «saber, saber – ser, saber – estar e saber transformar-se»¹¹², foi adquirindo sentido normativo, sendo tacitamente admitido e recomendado actualmente bem como o crescimento equilibrado nos quatro domínios taxonómicos tradicionais da educação: sensorial (Louis d’Hainaut), cognitivo (B. Bloom), afectivo (Krathwool) e psicomotor (Harrow).

Já as finalidades sociais da educação se revelaram muito mais dinâmicas ao longo da evolução do Ciclo Preparatório.

Com efeito, este é um campo onde não há interferências directas da arquitectura teórica provinda das Ciências da Educação e onde se fazem sentir directamente as pressões sociais e ideológicas dominantes. Esta influência directa dos «inputs» sociais e ideológicos dominantes no conceito de educação fez com que se verificassem alterações históricas importantes nas finalidades sociais do Ciclo Preparatório, a saber:

1. No momento da sua proposição (Leite Pinto, 1958; Comissão, 1960), a orientação fundamental do Ciclo Preparatório é uma orientação personalista (promoção do desenvolvimento individual); igualizadora (promoção da igualdade entre cultura académica e técnica e acesso de todos à educação); produtiva (na medida em que a educação é considerada como factor de aceleração do desenvolvimento económico); socializadora (na medida em que se pretende difundir os valores históricos da nação Portuguesa) e cultural (na medida em que se pretende preparar os alunos para estudos subsequentes).
2. Com a criação do Ciclo Preparatório, em 1967 e 1968, dá-se uma inversão na lógica anterior, através da distinção (não explicitada mas que haveria de permanecer até aos dias de hoje), entre princípios educacionais, práticas educativas e resistências estruturais da Escola à organização curricular, já que as finalidades cultural (preparação para estudos subsequentes) e socializadora (perpetuação dos valores tradicionais da nação) são orientadoras das práticas educativas, enquanto as finalidades personalista e

igualizadora, embora expressas formalmente, não passam de bandeiras «dilaceradas» pela organização elitista e académica do currículo. De resto, isto reforça a nossa tese de que o Ciclo Preparatório é a forma encontrada pelo Governo de então para manter a base elitista de selecção dos elementos que viriam a pertencer à classe social dominante, agravando assim as assimetrias cidade/campo e as assimetrias no espectro das classes sociais.

3. As orientações anteriores prevalecem até Abril de 1974. As alterações curriculares e educacionais seguintes enfatizaram essencialmente a componente sócio-moral do currículo e as finalidades socializadora e cultural deste na perspectiva da reconstrução social da Sociedade Portuguesa, mantendo, porém, os obstáculos estruturais à diferenciação curricular e à gestão autónoma da Escola e do currículo. Os critérios orientadores não são já a contemplação e a aceitação unânime dos valores tradicionais mas sim a sua problematização crítica e até a criação de novos valores. A educação para a conformidade é substituída, no plano da retórica, pela educação para a inovação. O poder local intervém nas Escolas pela construção desta como espaço de reflexão dos problemas da comunidade, princípio que ganha forma institucional com a «profissionalização em exercício»¹¹³, a partir de Janeiro de 1981.

No entanto, as práticas organizativas da Escola acabaram por diluir, na maior parte dos casos, os princípios educacionais. O currículo académico prevaleceu. A componente de instrução cooptou, em muitos casos, as disciplinas de expressão e desenvolvimento tais como Educação Física, Trabalhos Manuais Educação Musical, Educação Visual. A Escola do “Desenvolvimento integral” dos alunos, na retórica e nos objectivos, transformou-se na Escola da Reprodução cultural e social, na realidade de muitas e muitas situações.

b) O conceito de currículo

A evolução do conceito de currículo, ao longo dos 30 anos em referência, pode ser caracterizada em três etapas:

1. De 1960 a 1974 - O currículo é essencialmente marcado por duas orientações filosóficas: o essencialismo e o perenialismo (Hutching e Bestor, 1956; George Kneller, 1970; Gimeno Sacristán e Perez Gómez, 1985; Arlette D’Antola, 1983;), componentes complementadas no plano da orientação educacional por três orientações curriculares fundamentais:
 - a aculturação no conhecimento tradicionalmente válido e a organização lógica dos conteúdos (Shwab, 1964; Phenix, 1962; Eisner, 1974; D’Antola, 1983), o que pode considerar-se racionalismo académico;
 - o desenvolvimento cognitivo individual pela criatividade, a que Eisner chama processo cognitivo e a estimulação do

pré-adolescente a que Eisner também chama experiência consumatória (Eisner, 1974).

2. De 1974 a 1980 o currículo é, no plano filosófico, reconstrucionista / progressista (Eisner, 1974; D'Antola, 1983; Zabalza, 1989) mas, no plano das orientações curriculares, quando se pretenderia que o peso do racionalismo académico fosse menos excessivo, ele manteve-se ainda que às outras componentes se juntasse a da reconstrução social, sobretudo pela introdução da disciplina de ESTUDOS SOCIAIS.

Por outro lado, o currículo continua concebido como “estrutura organizada de conhecimentos e actividades” (Sacristán e Gómez, 1985) o que continua a reforçar a componente académica e a selectividade escolar.

3. A partir de 1980, estes pressupostos mantiveram-se apesar de um relativo abrandamento na concepção do currículo como reconstrução social, agravando-se todavia a redução das aprendizagens à vida escolar na sala de aula pela concepção do currículo «como plano de instrução» (Sacristán e Gómez, 1985; Taba, 1974; McDonnald, 1966). Com efeito, a pedagogia por objectivos fez a sua invasão maciça nas Escolas e produziu um agravamento da componente de instrução já que os efeitos perversos da pedagogia por objectivos manifestaram-se numa demasiado grande compartimentação do saber, iludindo os professores na persuasão de que prosseguindo os objectivos da sua disciplina estavam a perseguir os objectivos de todo o currículo. E tal persuasão está tão arreigada no pensamento de muitos professores que cada grupo parece pensar que a sua disciplina é a mais educativa e a mais importante do currículo¹⁴.

c) O que falta fazer ou as estratégias para o sucesso educativo

Alguns males fundamentais afectam a organização curricular actual do Ciclo Preparatório: Elencamos aqui alguns.

1. Elevado número de horas lectivas do currículo que deixam os alunos sem tempo para: educação compensatória, actividades de complemento curricular, estimulação informal. Não se vê que as actuais propostas de reforma corrijam este defeito, verificando-se, pelo contrário, o seu agravamento.
2. Currículo concebido como “sistema tecnológico de produção” (Popham e Baker, 1970; Mager, 1974; Gagné, 1966), isto é, com “pacotes de unidades temáticas a serem aprendidas mediante condições significativas” e não como conjunto de experiências de aprendizagem” (Tyler, 1949; Wheeler, 1976; Formosinho, 1988).

O currículo do Ciclo Preparatório é assim um currículo burocrático que não oferece possibilidades de diferencia-

ção nas aprendizagens, massificando os alunos e reduzindo-os a condicionamentos académicos da cultura escolar dos professores. Neste currículo dificilmente têm lugar a concepção do aluno individualmente considerado nem, por conseguinte, estratégias diferenciadas de aquisição de comportamentos.

3. Os professores estão essencialmente preparados para a tecnologia encadeada e para a pedagogia compartimentada. Prevalece o professor especialista em uma ou duas disciplinas mas fala-se de interdisciplinaridade ao nível dos princípios organizacionais. Apesar das licenciaturas em Ensino, a formação dos professores continua a fazer-se, mesmo nestas, no modelo disciplinar académico.
4. O aluno é posto à prova perante nove linguagens, nove espécies de normas de socialização, nove formas de avaliação e perde-se na ausência de um padrão que lhe dê segurança e organização. Argumenta-se que se isto é mau, neste aspecto, pode ser benéfico em outros tais como preparar os alunos para o terceiro ciclo do Ensino Básico e para o ensino secundário, e para evitar que algumas crianças sejam completamente «aniquiladas» por professores «paranóicos».
5. Não há espaços para actividades de complemento curricular e, se os houvesse, haveria pouco tempo para elas e, muito menos, professores.
6. Os alunos não estudam na Escola, nos tempos livres, porque não são orientados no estudo. E isto porque também não há salas, não há professores e porque o insucesso escolar convém a estes, à Escola, ao Sistema Educativo e ao Sistema Social ¹¹⁵.
7. As actividades educativas estão desinseridas dos contextos de significação da maior parte das crianças. Por isso, elas têm insucesso na Escola, que não, necessariamente, na educação ou na vida.
8. Por fim, aspecto que reputamos importante, a gestão da Escola não é autónoma e, por isso, não pode intervir ao nível do currículo burocrático. Tudo rola como o sistema astrofísico aristotelo-ptolomeico. A Escola, ao nível pedagógico, paradoxo dos paradoxos, funcionaria facilmente sem Conselho Directivo, graças ao fenómeno do currículo burocrático.
9. As componentes curriculares dividem-se assim em dois momentos compartimentados de construção pela pessoa-aluno: o formal e o informal.

No momento formal o aluno recebe instrução e, eventualmente, alguma socialização pela sua relação com os professores, na sala de aula.

Nos momentos informais (no convívio nos recreios e em casa), o aluno é estimulado. A Escola passa praticamente à margem do desenvolvimento dos alunos. Esse é como dizem os treinadores de atletismo, um «trabalho não visível» no actual currículo e na actual Escola, logo, difícil de analisar.

Neste contexto, foi pouco enriquecedora da nossa análise a análise que fizemos das componentes curriculares já que, em quase todas as propostas, a componente estimulação era mais relevante ao nível dos princípios educacionais mas muito pouco relevante ao nível das práticas educativas, dedutíveis dos objectivos gerais e específicos. Seria agora necessário um outro tipo de análise: a dos conteúdos programáticos e do comportamento dos professores face a esses conteúdos.

d) De tudo quanto dissemos extraímos as seguintes proposições:

1. O elevado número de horas lectivas do currículo actual do Ciclo Preparatório só é compatível com um conceito de educação que transforme o currículo em currículo de actividades e experiências de aprendizagem de modo a que todos os alunos possam ser estimulados diferenciadamente. Isto impõe a organização da componente de instrução em função de conhecimentos mínimos para todos e não máximos para alguns, mas permitindo também reforços para os mais desenvolvidos intelectualmente.
2. As estratégias de avaliação dos alunos, neste currículo, terão de basear-se no percurso de desenvolvimento dos alunos aos níveis sensorial, afectivo, psicomotor, cognitivo e sócio-moral e não essencialmente nas suas aquisições cognitivo-académicas.
3. As estratégias de ponderação estatístico-administrativa do insucesso escolar camuflam a verdadeira realidade do déficite académico acumulado pelos alunos. E esse déficite não é tido em conta em anos seguintes. Toda a Escola está orientada para o insucesso escolar dos alunos. Resta como alternativa a diferenciação das aprendizagens e o ensino personalizado, o que exige muito menos alunos por turma, muitos mais espaços escolares, muita formação de professores e muitos mais recursos materiais.
4. Urge recompor, em termos de componentes educativas, a organização do currículo do 2º ciclo e enunciar parâmetros de avaliação que contemplem as três componentes curriculares. É preciso que os princípios adquiridos em 1960 se cumpram, sobretudo a aprendizagem pela acção e pela experiência.
5. Porém, nada mudará se não mudar a gestão da Escola, que não mudou ao longo destes 30 anos, apesar dos belos

princípios de autonomia pedagógica da Escola enunciados pela Comissão, em 1960 e por alguns artigos do Estatuto de 1968. Assim, impõe-se, com urgência:

- autonomia na gestão do espaço e do tempo escolares;
- possibilidade de atribuição de horas equiparadas a serviço lectivo a professores devidamente formados que acompanhem os alunos em actividades de complemento curricular, de orientação escolar e de recuperação;
- que essas actividades não indiquem atrasos dos alunos que assim se sentiriam socialmente marginalizados interiorizando o fracasso mas sejam integradas na própria carga horária do currículo;
- que os professores sejam formados no trabalho de Equipa e preparados para abdicarem do seu «território educativo», quando isso seja benéfico para os alunos;
- que os professores sejam preparados para colaborar com as famílias dos alunos, de modo a contribuirem para a formação destes, daquelas e, graças à formação das famílias, reforçar a formação dos alunos.
- que, efectivamente, a Escola seja lugar de práticas de vida, de modo a que os princípios nela defendidos sejam interiorizados pelos alunos a partir de acções realizadas.
- que se considere a Escola também do ponto de vista do aluno e não apenas do ponto de vista da administração ou ainda do ponto de vista do professor.

Estaremos a sonhar? Talvez, mas só uma Escola descentralizada, em articulação com a comunidade e respeitadora dos alunos, pode proporcionar sucesso escolar e educativo a todos eles.

Referências

- AUSUBEL, HANESIAN, NOVAK - *Psicologia Educacional* - S.Paulo, Harbra, 1968
- AUSUBEL E ROBINSON (1978): *Tipos de Aprendizagem*. In KLAUSMEIER, Herbert - (1977): *Manual de Psicologia Educacional* (Aprendizagem e Capacidades Humanas, S.Paulo, Harbra, 2ª ed., pp.44-48
- BOURDIEU e PASSERON (s. d.): - A Reprodução- Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino. Editorial Vega. Lisboa.
- CHIAVENNATO, Idalberto (1987): Introdução à Teoria Geral da Administração, S.Paulo, McGraw-Hill.
- COLLINS, Randall (1971): *Functional and Conflict Theories of Educational Stratification*. In *American Sociological Review*, 1971, pp.1002-1019
- COMISSÃO de Estudo para a Unificação do 1º Ciclo do Ensino Lical e do Ciclo Preparatório do Ensino Técnico-Profissional: *Relatório de Estudos* - in MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO NACIONAL, Direcção Geral do Ensino Primário (1960): *Ciclo Preparatório do Ensino Secundário*, Série Difusão da cultura popular

- COMISSÃO de Reforma do Sistema Educativo (CRSE), 1988: *Projecto Global de Reforma*. Lisboa: MEC/GEP
- D'ANTOLA, Arlette (1983): *Supervisão e Currículo*. S. Paulo: Biblioteca Pioneira de Ciências da Educação,
- D'HAINAUT, Louis (1980): *Educação - dos Fins aos Objectivos*. Coimbra: Livraria Almedina
- PORTO EDITORA (1969): *Estatuto do Ciclo Preparatório*. Porto
- FERNANDES, Rogério: *Ensino Básico*. In Isabel TÁMEN (Coordenadora, 1981): *Sistema de Ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. Pp. 167-189.
- FORMOSINHO, João (1987a): *A educação Informal da Família*, pp.17 a 34. In João FORMOSINHO (Coordenador, 1987): *O Insucesso Escolar em Questão*, Universidade do Minho: Unidade de Ciências da Educação. Cadernos de Análise Social da Educação:
- FORMOSINHO, João (1987b): *Cadernos de Administração Escolar -Teoria Curricular: Definição e Componentes do Currículo*. Universidade do Minho: Unidade de Ciências da Educação (policopiado)
- FORMOSINHO, João (1987c): *Princípios para a Organização da Escola Portuguesa à luz da Lei de Bases do Sistema Educativo*. Trabalho para a CRSE, 1987. In COMISSÃO de Reforma do Sistema Educativo (1988): *A Gestão do Sistema Escolar*. Lisboa: GEP/ME
- FORMOSINHO, João (1989): *Cadernos de Administração Escolar - Fontes do Currículo*. Área de Análise Social e Organizacional da Educação. Universidade do Minho. Unidade de Ciências da Educação (policopiado)
- FORMOSINHO, João (1987d): *Education for Passivity - A study of Portuguese Education (1926-1928)*. Universidade de Londres: Education Institute. Ph. Thesis. Disponível na Universidade do Minho Universidade do Minho
- GOMES, Cândido (s.d.): *A Educação em Perspectiva Sociológica*. EPU, S.Paulo
- LIMA, Maria de Jesus e Stephan HAGLUND:(1983): *Escola e Mudança*, CICFF, Porto Editora
- LOUREIRO, João Evangelista (1985): *O futuro da Educação nas Novas Condições Sociais, Económicas e Culturais*, Universidade de Aveiro. Departamento de Sociologia

Ministério da Educação e Cultura / Secretaria de Estado do Ensino Básico e Secundário (1975): *Programas do Ciclo Preparatório para o ano lectivo de 1975/76* e seguintes.

Ministério da Educação e Cultura / Secretaria de Estado do Ensino Básico e Secundário (1980): *Programas do Ensino Preparatório*.

PINTO, José Madureira (1987)- Estruturas Sociais e Práticas Simbólico-Ideológicas, Porto, Afrontamento

PINTO, Francisco de Paula Leite: *Discurso da Tomada de posse da Comissão* pp.15-25. In Direcção Geral do Ensino Primário, 1960: *Ciclo Preparatório do Ensino Secundário*. (Difusão da Cultura Popular)

PORTARIA nº 23 601 de 9/9/68: *Programas do Ensino Preparatório do Ensino Secundário*

SACRISTAN, Giméno y Pérez GÓMEZ (1985): *La enseñanza: Su Teoría y su Práctica*. Madid: AKAL,

SAENZ, Óscar (Coordenador, 1985): *Organización Escolar*. Madrid: Anaya,

SANTOMÉ, Jurjo Torres (1987): *Fontes, Desenho e Desenvolvimento do Currículo*, in «o ENSINO» ,Revista Galaico-Portuguesa,

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO NACIONAL (1973): *Veiga SIMÃO - Educação: Caminhos de Liberdade - Discursos (1971-73)*

SILVA, Fraústo da e outros (1988): *Proposta de reorganização dos planos curriculares dos Ensinos Básico e Secundário* (relatório final), in ME/GEP: *Documentos Preparatórios I e Documentos Preparatórios II*. Lisboa: Ministério da Educação.

TABA, Hilda (1987): *Elaboración de Currículo- Teoría y Practica*. Ediciones Troquel

TELES, Galvão (1964): *Problemas da Juventude*. Lisboa: Ministério da Educação – Fundo do ex- Secretariado Nacional da Informação

TRALDI, Lady Lina (1984): *Currículo*. Atlas.S.A., S.Paúlo

LEGISLAÇÃO REFERENCIADA:

Decreto-Lei nº 47 480 de 2/1/67: *Criação do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário (ciclo Unificado)*

Decreto-Lei nº 48 572 de 9/9/68: *Estatuto do Ciclo Preparatório Unificado do Ensino Secundário*

Decreto-Lei nº 43/89, de 3/2: *Regime Jurídico da autonomia da escola não superior*

Decreto-Lei nº 286 /89, de 29/8: *Reforma Curricular do Ensino Não Superior, em 1989*

Decreto-Lei 319/91, de de 23/8, in DR I-A: 4389 – 4392: *estabelece as formas de prestação de serviços educativos aos alunos com NEE*

Lei 5/73 de 25/7: *Lei de Bases do Sistema Educativo* de acordo com a Constituição do Estado, de 1971

Lei 46/86 de 14/10: *Lei de Bases do Sistema Educativo*, de acordo com os princípios Constitucionais de 1976 e 1980

Portaria nº 23 601 de 9/9/68: *Programas do Ensino Preparatório do Ensino Secundário*

Despacho nº 142 – ME/90, de 1/9: *Regulamento da Organização da Área Escola*

Despacho nº 141 – ME/90, de 1/9: *Regulamento das Actividades de Complemento Curricular*

Despacho nº 173/ME/91, de 10/9, DR II, 23/10: 10602: *regulamenta a execução do Decreto-Lei nº 319/91, distinguindo entre medidas do regime educativo comum e medidas do regime educativo especial*

Despacho nº 178-A/ME/93, de 30/7, in DR II, Suplemento: 8104-(6) – 8104-(7): *aprofunda a organização do Despacho 173/ME/91*

OUTRA BIBLIOGRAFIA CONSULTADA:

BENITEZ, Manuel de Puelles e outros (1986): *Elementos de Administración Educativa*, 2ª edición. Madrid: Ministerio de Educacion y Ciencia

EGGLESTON, John (1987): *Sociologia del Currículo Escolar*: Madrid: Editorial Troquel,

FORMOSINHO, João (1987): *Organização e Administração Escolar; Modelos de Gestão da Educação Escolar*. Universidade do Minho, Unidade de Ciências da Educação

FORMOSINHO, João (1987): *Consequências organizacionais do aumento da escolaridade obrigatória* (trabalho elaborado para a CRSE, 1987). Policopiado

FORMOSINHO, João (1987): *Sociologia da Educação; Funções da Educação e Currículo Escolar*. Universidade do Minho: Unidade de Ciências da Educação. Policopiado

- FORMOSINHO, Júlia Oliveira (1988): *A Educação Pessoal e Social na Lei de Bases do Sistema Educativo* (Trabalho elaborado para a CRSE, Abril 88 (policopiado)
- FREDERICK, Alfred Daniel (1987): *Currículo e Contexto Sócio-cultural - Modelos e Sugestões para Pesquisa Curricular*. S. Paulo: McGraw-Hill
- KELLY, Albert Victor (1981): *O currículo - Teoria e Prática*, S. Paulo: Harbra
- LEWY, Arieh (organizador, 1989): *Avaliação do Currículo*. S. Paulo: EPU-EDUSP
- NOVAK, Joseph (1981): *Uma Teoria da Educação*. S. Paulo: Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais
- PASCUAL, Roberto e outros (1988): *La Gestión ante la innovación y el Cambio - II Congreso Mundial Vasco*, Madrid: Narcea Ediciones
- TANNER, Daniel e Laurel N.TANNER (1980): *Curriculum Development: Theory into Practice*. New York: McMillan
- VANDEMPHAS-HOLPER Christiane (1983): *Educação e Desenvolvimento Social da Criança*. Coimbra: Almedina

Notas

- 1 Data da nomeação, pelo Ministro Francisco de Paula Leite Pinto de uma «Comissão para a Unificação do 1º Ciclo do Ensino Liceal e do Ciclo Preparatório do Ensino Técnico.
- 2 Os conceitos essencialismo e perenialismo são utilizados por Arlette D'Antola (1983: 107-108), como significando uma orientação filosófica do Currículo que enfatiza o “princípio da continuidade cultural, significando o essencialismo “uma teoria de valores veiculada pela tradição e o perenialismo a defesa das grandes realizações do passado como eternas e verdadeiras”. De qualquer forma, o autor pioneiro na sistematização das teorias educacionais do século XX é George KNELLER (1970), in *Introdução à Filosofia da Educação*. Rio de Janeiro: Zahar Editores. Traduzido de *Introduction to the Philosophy of Education*, 1964, John Wiley and Sons, Inc., New York, por Álvaro Cabral.
- 3 Reproduz-se aqui a expressão de Galvão Teles, querendo significar que a educação tinha, antes de mais nada, por função, seleccionar os dirigentes da nação, na perspectiva essencialista / perenealista. (Galvão Teles, citado por Rogério FERNANDES FERNANDES, Rogério: *Ensino Básico*. In Isabel TÁMEN (Coordenadora, 1981): *Sistema de Ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. Pp. 167-189.).
- 4 Preâmbulo do D.L. 47.480 de 2/1/67, ponto 2, parágrafo 3º, p.2: “Era-se assim forçado a uma escolha demasiado precoce. O aluno que houvesse feito com regularidade a instrução primária e não quisesse parar aí teria de se decidir (...) aos 10 ou 11 anos, idade em que as tendências e aptidões ainda não se revelaram(...)”.
- 5 De acordo com Formosinho Sanches (1987: 17 – 34), a educação informal é

aquela que constitui o «background» do aluno, fora da Escola, e que lhe vai condicionar o rendimento escolar dentro desta. Óscar SÁENZ (1985: 16) e Idalberto CHIAVENATO, (1987, vol. I: 23), numa perspectiva organizacional, exprimem a educação informal como a influência que o convívio não supervisionado pode exercer na estimulação e socialização do indivíduo, o que João FORMOSINHO (1987: 3 – 4) vem a corroborar dada a influência que o convívio social pode ter na estimulação individual.

- 6 O nome «Fráusto» é a abreviação informal do nome do Professor Doutor Fraústo da Silva, do Instituto Nacional de Administração, a pessoa mais conhecida do grupo daquelas que, em 1986, iniciaram o estudo da reforma Curricular. Desse grupo faziam parte Roberto Carneiro, Manuel Tavares Emídio e Eduardo Marçal Grilo. Roberto Carneiro, aparentemente, abandonou o grupo, em consequência das suas funções como Ministro da Educação, mas ainda assinou a primeira proposta de princípios curriculares, publicitada em “Documentos Preparatórios I, Edições GEP/MEC, Março de 1988”. De resto, a adopção, pelo menos tácita, das propostas deste grupo por parte do Ministério da Educação não será alheia a este pormenor.
- 7 João Formosinho indica como componentes fundamentais de um currículo as seguintes: 1) componente instrucional, que tem a ver com a aquisição de conhecimentos (componente instrucional académica), e a aquisição de competências técnico-profissionais (componente instrucional técnica ou técnico-profissional); 2) componente de expressão e de desenvolvimento, que tem a ver com a finalidade personalista da educação, seja ao nível do desenvolvimento da sensibilidade e emoção estética (subcomponente artística), seja sob a forma de desenvolvimento das capacidades psicomotoras (subcomponente psicomotora e física); e c) componente sócio-moral, que tem a ver com a transmissão e ou a construção de atitudes, comportamentos e hábitos consentâneos com a vida social da comunidade ou com a formação moral do indivíduo, não concebida numa perspectiva socializadora restrita, mas na aquisição de uma conduta moral autónoma por parte do aluno. Entendemos, pessoalmente, que a componente de expressão e desenvolvimento de um currículo é ainda mais abrangente e engloba todas as actividades que contribuam para a estimulação do desenvolvimento pessoal, seja ao nível cognitivo, seja ao nível artístico e psicomotor, seja ainda ao nível afectivo. Utilizamos por vezes a expressão estimulação para designar esta componente.
- 8 Decreto-Lei 47.480, de 2/1/67, nº 2 do preâmbulo, parágrafo 6º.
- 9 Idem
- 10 Estatuto do Ciclo Preparatório artº 7º, al. a)
- 11 Estatuto do Ciclo Preparatório, artº 14, nº 1. Surge aqui enunciada uma forma de organização curricular, referida por Traldí (1984: 196 – 199), como «Temas, tópicos, ideias centrais, incidentes», como processo integrador do currículo.
- 12 É difícil crer que os membros da Comissão, em 1960, já conhecessem os trabalhos de Brunner, Bourdieu e Passeron e Basil Bernstein. Porém, estas afirmações remetem para teorias consonantes com as destes autores.
- 13 Decreto-Lei 47.480, de 2/1/67, nº 2 do preâmbulo.
- 14 Referimo-nos aqui às palavras de Galvão Teles já atrás citadas e com reflexos evidentes na elitização do Ensino, reforçadas por estas outras: “Repare-se que falo em generalização do ensino e não em democratização do ensino. Evito esta fórmula porque ela (...) tem uma tendenciosa significação política. E evito-a ainda porque ela visa, demagogicamente, desprezar o conceito de selecção, como se esta, mantida nos limites do razoável, não fosse necessária.».

- 15 Já vimos em nota anterior a concepção perenealista do currículo, utilizada por Arlette D'Antola, 1983. A mesma autora contrapõe à concepção essencialista do currículo a concepção progressista segundo a qual "a educação está sempre em desenvolvimento" devido ao facto de que a sociedade está em permanente evolução. Neste contexto, o professor «é um orientador da experiência» da criança para que ela possa resolver problemas.
- 16 Estatuto do Ciclo Preparatório, artº 2º. A propósito desta conciliação entre perenealismo e progressismo, Galvão Teles afirma: «A educação deve assim traduzir-se num constante esforço de insuflação de princípios perenes adaptados aos particularismos de cada época.(...). O permanente e o transitório têm de casar-se num modelo sempre renovado oferecido aos educadores e aos educandos porque essa é a própria essência da vida». (Galvão Teles, 1964), Problemas da Juventude, p. 20. Lisboa: Secretariado Nacional de Informação).
- 17 Estatuto do Ciclo Preparatório. Porto: Porto Editora e Empresa Literária Fluminense, Livraria Arnado, 1969, pp. 22-23
- 18 "Input" é um termo oriundo da teoria da informação e aplicado também em teoria de sistemas que significa «entrada». Encontramo-lo também como significando «alimentação do sistema" ou «estímulos". No nosso caso, pretende significar fonte do currículo.
- 19 Rogério FERNANDES: *Ensino Básico*, in TÁMEN, Isabel (Coordenadora, 1981): *Sistema de Ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, p.169.
- 20 IDEM., p. 167. Mas também são elucidativas estas afirmações de LEITE PINTO: «A instrução e a educação estão na base de qualquer plano de fomento sério. Desenvolvimento económico e instrução andam a par (...). Todo o dinheiro gasto na educação é um investimento económico rentável" (Cf LEITE PINTO, citado por Jorge ARROTEIA (Coordenador, 1985): *O futuro da Educação nas novas Condições sociais, económicas e Tecnológicas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, p. 88
- 21 Cf Stephan STOER, 1986, *Educação e Mudança social em Portugal - uma década de transição (1970-1980)*, Biblioteca Ciências do Homem, Edições Afrontamento. p.50.
- 22 Idem, Ibidem
- 23 A «Teoria do Capital Humano» foi desenvolvida na década de 60 por Denison (1962) e na de 70 por Shultz (1978) e Karabel e Halsey (1978). Segundo esta teoria a educação aumenta a produtividade económica e produz o conhecimento técnico exigido pelo acelerado crescimento económico.» (Cf Cândido GOMES, s.d. *A Educação em Perspectiva Sociológica*. S. Paulo: EPU - EDUSP
- 24 Protes da FONSECA, 1981, p.121
- 25 José Salvado Sampaio, 1982, *O Ensino Primário em Portugal – Vol III*. Lisboa: Instituto Gulbenkian de Ciência
- 26 Stephan STOER, 1986, op. cit., p.51
- 27 Sérgio GRÁCIO, 1982, in Stephan STOER, 1986, op. cit:53). A meritocracia representa uma concepção segundo a qual a realização individual é o resultado da educação de cada um e dos méritos com que cada um ultrapassa os diferentes degraus do sistema educativo. Tal representação está associada a uma outra - a de que o sistema educativo prepara os indivíduos para o desempenho de papéis sociais específicos e, por isso, contribui para a mobilidade social e para a estratificação social pela atribuição de emprego de diferentes status a indivíduos com diferentes níveis de educação, conseguidos pelos seus méritos

personais a partir de condições de partida iguais, expressas em igualdade de oportunidades. Toda a meritocracia seria posta em causa a partir da década de 70, já que a igualdade de oportunidades era a forma de legitimar as diferenças entre crianças com diferentes «backgrounds» sociais e culturais, em consequência das suas origens sociais. Porém, a «Reforma Veiga Simão» (1970-1974) assenta toda ela no princípio da igualdade de oportunidades e na crença na meritocracia: “Eu não sou contra as elites, pois que são necessárias e fundamentais para a promoção do desenvolvimento nacional. Penso, contudo, que não as podemos recrutar exclusivamente em determinadas classes como se as elites tenham de ser dinastias(...). O que pretendemos é que brotem de todas as classes sociais, e que os melhores ocupem os lugares a que têm direito em função do seu mérito e independentemente das condições sociais e económicas de cada um. E então, sim, teremos elites autênticas”(Veiga Simão, 1973, referido por Stoer, 1986, op. cit.: 79).

- 28 Ao contrário de Galvão Teles, Leite Pinto pensava que a selecção dos escóis intelectuais impunha o alargamento da sua base de selecção: «a educação e a selecção dos escóis implicam naturalmente, o alargamento a todos de uma educação de base» (Cf. in Evangelista Loureiro, 1985: 75).
- 29 Relatório da Comissão, 1960: 48.
- 30 Que saibamos, o conceito de discriminação positiva foi introduzido por Formosinho Sanches (1987) na literatura educacional portuguesa, significando o conjunto de medidas organizadas pela Escola, tanto para recuperar alunos com dificuldades educacionais como para estimular outros alunos no seu pleno desenvolvimento.
- 31 Relatório da Comissão, 1960: 193
- 32 Idem, pp. 78 – 79 e 80
- 33 Idem, p. 38
- 34 Dec.-Lei 47.480 de 2/1/67, artº 21º
- 35 Idem, artº 22º
- 36 Idem, artº 13º
- 37 O conceito de aprendizagem significativa foi introduzido na literatura educacional por Piaget (1966) e Ausubel, Hanesian e Novak (1968). Fala-se de aprendizagem significativa sempre que o aluno assimilou a informação às suas estruturas anteriores e se transformou internamente de modo a poder utilizar essa informação em novas situações ou em situações análogas.
- 38 Estatuto, artº 70º, al. b), p 24
- 39 O racionalismo académico é uma postura curricular, introduzida por Elliot Eisner, com incidência na orientação filosófica do currículo. “Representa a convicção do lado da função conservadora da Escola, objectivando a iniciação do aluno na compreensão da tradição cultural e no acesso às grandes produções da humanidade” (D’ Antola, 1983, p.112)
- 40 O Reconstrucionismo é outra das orientações filosóficas do currículo, oposta ao perenealismo. Para o reconstrucionismo, o princípio fundamental da educação é a promoção de um programa reflexivamente elaborado de reforma social, no sentido de uma nova ordem social.
- 41 Para o esclarecimento do conceito de educação informal, veja-se João FORMOSINHO, 1987, *A Educação Informal da Família*, in Cadernos de Análise Social da Educação, Universidade do Minho, pp. 17-24
- 42 De entre várias publicações do GEP/ME ver a série «*A Escola e o desenvolvimento dos alunos*» (1987) e o livro publicado também pelo GEP/ME «*Da diversidade de contextos à raridade de iniciativas*», (1989).

- 43 Entre elas: 1) a falta de preparação dos professores para trabalharem as duas áreas simultaneamente; 2) a cisão temporal e fordista dos tempos das duas disciplinas; 3) a impossibilidade de a escola alterar esta organização temporal; e 4), provavelmente, a lei do menor esforço.
- 44 Note-se que não foi esta a perspectiva de Área Escola posta em prática pelo Decreto-Lei 286/89, de 29/8, pp. 3638 - 3644 (Reforma Curricular de 1989), elegendo a Área Escola como área de interacção entre o saber teórico e o saber prático, e entre a escola e a comunidade, transformando-a numa área curricular não disciplinar, e instituindo um espaço livre para actividades de complemento curricular.
- 45 Randall COLLINS: *Functional and Conflict Theories of Social Stratification*. In *American Sociological Review*, vol. 36 (1971), pp. 1002 - 19
- 46 (D.L.48.572 de 9/9/68 - Estatuto-artº 4º)
- 47 Idem, artº 13º
- 48 Idem, artº 14º, nº 2
- 49 Idem, artº 28º, nº 2
- 50 Idem, artº 1º
- 51 Idem, artº 19º, nº 2
- 52 Relatório da Comissão, p. 139
- 53 A explicação de cada um destes conceitos é explanada ao longo do texto que segue.
- 54 Estatuto, artº 2º.
- 55 DGEB: *Programas do Ensino Preparatório*, 1976, p. 5
- 56 O método da descoberta, criado por Ausubel e Robinson pode ser definido como aquele sistema de aprendizagem em que esta não é dada ao aluno sob a sua forma final” e, por isso, este terá que mobilizar estratégias e recursos para descobrir a lógica e as relações da aprendizagem a efectuar. Ver AUSUBEL, HANESIAN e NOVAK, 1964: *Manual de Psicologia Educacional*, S. Paulo: Harbra; AUSUBEL E ROBINSON (1977): *Tipos de Aprendizagem*, in Herbert KLAUSMEIER: *Manual de Psicologia Educacional*. S. Paulo: Harbra, pp. 44-48
- 57 Relatório da Comissão, 1960:114
- 58 L. STENHOUSE, citado por Jurjo Torres SANTOMÉ, 1987: *Fontes. Desenho e Desenvolvimento do Currículo*. In «O Ensino – Revista Galaico-Portuguesa, 1987
- 59 Comissão, 1960: 129-130
- 60 Comissão, 1960:129-130
- 61 Seguimos o pensamento de Hopper, comentado por Maria de Jesus LIMA e Stephan HAGLUND (1983): *Escola e Mudança*, CICFF, Porto: Porto Editora
- 62 Relatório da Comissão, 1960: 88
- 63 Idem. Ibidem
- 64 Relatório da Comissão, 1960: 145
- 65 Idem: 87
- 66 Foram os seguintes os princípios enunciados por Leite Pinto, princípios objecto da presente análise;
- «1 - A educação deve ter por fim integrar os jovens na cultura dos seus maiores. Os valores tradicionais portugueses devem informar necessariamente todo o sistema Educativo e tem de aceitar-se o carácter absoluto dos valores característicos da civilização histórica que criou a nação.
- 2 - O ensino do ciclo deve visar a que a criança atinja os seguintes objectivos, na sua forma mais elevada: interpretar o que lê; exprimir-se correctamente pela

fala e pela escrita; desenvolver as qualidades de observação sobre o mundo que a rodeia; iniciar-se nas regras de pensar; robustecer o corpo e o espírito.

3- A criança deve ser habituada a um método de trabalho através do qual realize a aquisição dos conhecimentos e das formas de pensar correctas, em relação com a sua idade.

4- Durante os estudos do Ciclo deve poder tentar-se uma orientação escolar por forma a, com certa segurança aconselhar ao fim deles, o caminho mais seguro para os alunos.». Cf Relatório da Comissão, 1960: 87

67 Assim, para o conjunto de Formação Espiritual e Nacional:

«Todo o ensino do Ciclo deve pois visar à valorização das crianças dentro desses planos de formação, dando o devido relevo ao fortalecimento do amor pátrio e da dedicação aos ideais e empreendimentos colectivos da grei, à criação do espírito de solidariedade e de dedicação pelo semelhante, ao gosto do trabalho e à integração nos valores tradicionais portugueses. Dentro destes princípios, a formação do carácter e do sentimento do dever e a estruturação de uma consciência nacional fortalecida, incluem-se todas as actividades escolares do ciclo, mas terão os seus factores essenciais no conjunto de Formação Espiritual e Nacional” (Cf. Relatório da Comissão, 1960: 97).

E, no que respeita a cada disciplina:

- Língua Portuguesa -”por outro lado, as actividades escolares relativas à disciplina de Língua Pátria têm um lugar essencial na socialização do indivíduo (...). O estudo da Língua Portuguesa é pois a janela mais ampla, nas actividades escolares sobre as perspectivas da vida (...). O alargamento da capacidade obtida no estudo da Língua Pátria reflecte-se nas actividades escolares de todas as outras disciplinas e constitui um estimulante básico do seu rendimento.

A língua Pátria constitui o factor mais expressivo do desenvolvimento da personalidade da criança a considerar no ensino do Ciclo, e a sua acção projecta-se em todos os outros factores de desenvolvimento”(Idem: 99).

- História Pátria - « A comissão considerou devidamente o lugar do ensino da História Pátria no Ciclo, tendo todos os membros concluído pelo papel fundamental da sua motivação ética- cristã na formação da consciência cívica e do sentimento da unidade que liga todos os portugueses(...).

O ensino da História deve ser, como alguém disse acertadamente, um factor essencial para fazer a criança crer na excelência da nossa Pátria e da sua missão civilizadora, sentindo-se exaltada em ter nascido Portuguesa e pensando que essa condição é um factor de valorização individual e social (...)” (Idem, 101).

Religião e Moral- “Ao longo das actividades educativas deverá promover-se uma estabilização de formas de conduta que deverão projectar-se na vida social como expressão de convicções individuais e colectivas sobre valores de cultura e de civilização.(...)

As formas de comportamento moral deverão pois ter a fundamentá-las a estruturação de convicções pessoais positivas, em torno de certos princípios básicos” (Idem, 104).

E concluindo, na generalidade: «a língua literária, com a representação oral e escrita do pensamento, é um instrumento de expressão na interacção social; a matemática constitui a linguagem ajustada à expressão dos factos científicos e das relações quantitativas da vida económica e social; o desenho e as mais actividades plásticas e manuais procuram expressões psicológicas, estéticas e construtivas e, com a actualização das impressões visuais e tácteis sobre linhas, formas e cores constituem uma linguagem mais sintética que a linguagem

literária; a educação musical relaciona-se com formas de expressão ligadas à sensibilidade emocional - afectiva ou estética ou a padrões de movimentos; a educação física dirige-se a expressões de equilíbrio orgânico representadas através da dignidade das atitudes, da graça natural e do domínio neuromuscular e seus ritmos naturais no desenvolvimento físico.

Os conjuntos lectivos propostos pela Comissão completam-se assim em relação às exigências do desenvolvimento psicobiológico da criança e às suas relações com a vida social e à natureza das características científicas e tecnológicas da evolução da vida económica no seu estado actual.”(Idem: 112-113).

CONJUNTO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA: «no conjunto lectivo de Iniciação Científica, as actividades escolares procuram relacionar o indivíduo com a vida da natureza que o cerca e desenvolver a capacidade de observação e a iniciativa no conhecimento e no método científico (...). As actividades escolares, neste conjunto, devem conduzir a criança à avidez de descobrir e de conhecer em relação a realidades concretas. A criança deve ser levada a achar resposta por experiência pessoal (por descoberta significativa), a questões que envolvam operações de observação, investigação, execução, medição contagem, registos e respectivas actividades mentais» (Idem, 113 – 115).

E sobre o valor educativo em EXPRESSÃO e DESENVOLVIMENTO: «A criança não passa facilmente do concreto para o abstracto e ao ensino do Ciclo compete acompanhar o seu desenvolvimento nesta transição, a caminho da adolescência. Não se poderá pedir-lhe, de início, a concentração e a abstracção no uso dos símbolos desta linguagem, mas durante as actividades escolares deverá desenvolver-se, progressivamente, a sua capacidade em exprimir situações concretas, reais ou imaginadas, e em fazê-lo em linguagem matemática. Esta substituição de linguagem literária por símbolos abstractos é gradual” (Idem, Ibidem).

CONJUNTO de FORMAÇÃO PLÁSTICA: - «O carácter da formação plástica, o seu objectivo, os meios didácticos que utiliza e as possibilidades de expressão da personalidade que nela se coordenam dão ao desenho e aos trabalhos manuais um lugar importante como instrumentos da educação estética e da orientação escolar. Em ambas as disciplinas se encontram estímulos adequados às exigências psicodinâmicas da pré-adolescência(...). A capacidade de expressão plástica obtida no desenho e nos trabalhos manuais têm assim uma utilidade marcada, dado o carácter do ensino do ciclo, nas actividades didácticas de todas as disciplinas, alargando as possibilidades de coordenação do ensino”. E ainda: “O desenho não existe no Ciclo em função da utilidade futura quanto às actividades técnicas” (...) e “Os trabalhos Manuais não têm assim no Ciclo qualquer carácter pré-profissional» (Idem, 119 - 120) .

NOTA: Que diriam os Senhores Deputados que elaboraram a proposta de Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1986, e ainda o Sr Prof. Fraústo da Silva quando propõe a iniciação técnica no 2º Ciclo? Pensamos ainda no Relatório da OCDE para Portugal, em 1985, que propõe o início da formação profissional, em Portugal, aos 14 anos! Não será isto contra muitos dos princípios aqui enunciados?

CONJUNTO DE ACTIVIDADES RÍTMICAS:- “Através das actividades escolares deste conjunto lectivo objectiva-se um enriquecimento da personalidade em relação aos valores estéticos e à capacidade de realização que se projecta nas possibilidades educativas do CICLO e na harmonia do

desenvolvimento da criança”. A educação musical “visa os factores espirituais, afectivos, emocionais, de sensibilidade e estéticos” A educação física visa «os caracteres físicos, com vista à harmonia orgânica expressa na saúde e na beleza”(Idem: 122).

NOTA: não estará aqui presente o ideal da «areté» grega aproveitado pelo Estado Novo para a purificação da raça?

LÍNGUA ESTRANGEIRA: “Entre as razões determinantes desta conclusão (a de que a Língua Estrangeira deve ser incluída no currículo), apontam-se as seguintes:

- a) necessidade de aproveitar uma idade propícia à aprendizagem das línguas estrangeiras;
- b) integração nas modernas tendências mundiais que incluem a iniciação na aprendizagem de uma língua estrangeira nos planos de estudo que correspondem ao nosso ciclo
- c) facilitar o prosseguimento nos estudos secundários;
- d) dar à totalidade dos jovens estudantes Portugueses a possibilidade de se iniciarem na aquisição de um instrumento de comunicação e cultura que lhes dará, no mundo moderno, oportunidades de convívio com os homens de outros países e de outras línguas” (Idem: 124-125).

Como se vê, a questão da inclusão ou não da língua estrangeira, era já polémica, mas as razões que levaram à sua inclusão parecem-nos continuar inteiramente válidas.

68 A distinção entre os diferentes níveis de decisão de um currículo foi tratada por D’Hainaut (1980), que especificou três níveis de decisão na elaboração de um currículo: o dos Fins, isto é, os grandes alvos sociais a atingir, definidos pelo poder político, o das FINALIDADES, isto é, a conversão dos Fins em Programas de acção pedagógica a nível de competências, de grandes temas e de formas gerais de avaliação e, por fim, o nível dos objectivos operacionais, definidos pelos professores, em Conselho Escolar /Grupo Docente / Departamento Curricular / Equipa Docente.

69 Em França, as Ciências da Educação fazem a sua entrada na Universidade de Caen, precisamente em 1967, através de Gaston Mialaret.

70 Estatuto, 1968, artºs 1º e 2º

71 O conceito de “Educação para a passividade” foi introduzido na análise da literatura educacional Portuguesa por João Manuel Formosinho Sanches Simões, professor da Universidade do Minho, Doutorado em Sociologia da Educação com a tese de Doutoramento «*Education for Passivity - A Study of Portuguese Education (1926-1968)*». Formosinho analisa a problemática da inculcação ideológica através do Currículo, concluindo que o objectivo essencial da organização da Educação no Estado Novo, consistia em levar os futuros cidadãos a aceitarem passivamente a organização social estabelecida e os seus valores perenealistas, veiculados pela tríade “*Deus, Pátria e Família*”. O carácter sagrado do Estado assumia conotações espiritualistas cristã - católicas pela associação com a Santíssima Trindade.

A educação para a passividade fez com que a Escola Portuguesa estivesse, pelo menos até 1975, dominada pelos conceitos platónico-aristotelo-cristãos de saber teórico-contemplativo, que conduziam as pessoas a crerem na natural ordem do Estado e a deixarem estar tudo como está. Este viés no comportamento dos cidadãos era reforçado pelo poder político a quem a passividade convinha. Estas análises, aliás, reforçam ou são comprovadas por estudos americanos

(Collins, 1971) e Portugueses (Madureira Pinto, 1987), segundo os quais a educação não se destinava a dar preparação para a vida mas sim a levar as pessoas a aceitarem facilmente os valores da disciplina, da obediência e da legitimidade dos padrões e chefes. Veja-se o momentoso problema do debate acerca da Religião e Moral Católica entre o Governo de Cavaco Silva e o Presidente da República (ver jornal “Expresso», nº 874, de 29/7/89)

72 Estatuto, 1968, artº5º, al. a)

73 Pela sua importância transcrevemos o artº 7º do Estatuto do Ciclo Preparatório (1968):

«Na execução dos programas e métodos seguidos, o ensino, em cada uma das disciplinas, obedecerá aos princípios seguintes:

a) ter carácter essencialmente activo e prático, com vista a fomentar o desenvolvimento geral das capacidades de cada aluno, e despertar o espírito de observação, a imaginação criadora, o sentimento estético, o gosto do empreendimento e do esforço pessoal e o reconhecimento do valor do trabalho;

b) Ser adequado aos interesses e às experiências dos alunos, às capacidades a desenvolver e aos factores psicológicos e físicos correspondentes às idades e às condições individuais e do meio, não se determinando, exclusivamente, pela sistematização lógica das matérias;

c) estimular o trabalho em grupo, de modo a fomentar o espírito de cooperação;

d) Ser, nas aulas, tão eficiente quanto possível, de modo a que o trabalho dos alunos, fora delas, tenha mero carácter complementar, destinando-se, principalmente, a estimular o gosto da reflexão pessoal, da leitura e da observação traduzida esta, designadamente na colheita de elementos destinados às actividades escolares;

e) Ser coordenado, harmónico e interdependente, nas diferentes disciplinas, e, de modo particular, dentro de cada conjunto lectivo;

f) Fomentar a capacidade de expressão de cada aluno e a manifestação e o fortalecimento das suas faculdades e aptidões especiais, de forma a facilitar quanto possível a sua orientação no que respeita ao prosseguimento dos estudos, conjugando a sua valorização individual com o sentido de elevação e progresso da sociedade Portuguesa;

g) adaptar-se às características e às perspectivas de progresso da região onde é ministrado.

74 Interessa perguntar aqui se o lançamento do Ciclo Preparatório, nos seus objectivos político-sociais, tinha mesmo a intenção de elevar a cultura geral de base dos alunos ou, através desta, “conseguir um exército industrial de reserva” (J. Madureira Pinto, 1987) ou uma «população bem socializada nos valores do grupo de status dominante» (Collins, 1971).

75 D’Hainaut fala de «programa operacional» para o distinguir de «currículo». Concebe este como um conjunto de valores, princípios e conteúdos a aprender, englobando todas as disciplinas e actividades educativas de um ano ou de um ciclo de estudos, enquanto um programa deverá especificar objectivos operacionalizados mediante conteúdos, estratégias, meios de aprendizagem e situações de avaliação, no que coincide com Hilda Taba (1963), fazendo do programa um instrumento de tecnologia educacional.

76 Estatuto, 1968, artº 82º, nº 2.

77 Referimo-nos às propostas da Comissão de Reforma do Sistema Educativo, uma proposta global, para todas as áreas do Sistema, e à proposta do «Grupo Fraústo», integrando Fraústo da Silva, Roberto Carneiro e Tavares Emídeo.

- 78 Estamos, obviamente a seguir o pensamento de Piaget, de Brunner, de Guilford, de Gagné e de D'Hainaut.
- 79 Expressões entre parêntesis nossas. Cf. Programas do Ensino Preparatório, 1975, MEC/DGEB, p. 263.
- 80 Tomados de Ministério da Educação, DGEB: *Programas do Ensino Preparatório*, 1976. Lisboa
- 81 Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), Lei 46/86, de 14/10, artº 8º, nº 2.
- 82 Idem
- 83 Idem, nº 3, als. A) e b) do artº 8º.
- 84 Idem, nº 2 do artº 47º
- 85 Idem, artº 47º nºs 2 e 4 .
- 86 Estamos a seguir a taxonomia de João Formosinho, 1988, *Princípios Organizativos da Escola à luz da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE)*, in COMISSÃO de REFORMA DO SISTEMA EDUCATIVO (CRSE, 1988): *A Gestão do Sistema Escolar*, MEC/GEP, Lisboa, pp. 53-104, pp 59 – 59.
- 87 LBSE, Artºs 24, 25 e 26 .
- 88 Idem, Artº 25º.
- 89 Idem, Artºs 7º, al. e); 8º, nº 3, al. b) e 9º, al. g) .
- 90 Idem, Artºs 3º, al h), I) e j) 12º, 27º e 28º .
- 91 Idem, Artº 7º, al. O).
- 92 Idem, Artºs 7º, al. m); 8º, nº 3, al. o), 9º al- f) e 26º .
- 93 Idem, Artºs 3º, al. i); 7º als. h) e i) .
- 94 Idem, Artºs 4, nº 3; 3º al. f); 23º. nº 5; e 48º, nºs 3 e 4.
- 95 Idem, Artº 7º, als. h e i.
- 96 Idem, Artºs 3º al. a); 7º, al. g).
- 97 O princípio da diversificação curricular é reforçado nomeadamente nos artºs 3º, als. c), d) e g); 8º, nºs 3 e 4; 10º, nºs 3 e 7; 47º, nºs 2, 4 e 5.
- 98 O principio da sequencialidade progressiva é valorizado nos artigos 7º, als. b) e c) e 8º, nºs 2 e 3 al. b).
- 99 Este princípio é expresso claramente no artº 7º als. b) e c) e 8º, nº 3 al. b) .
- 100 Transcrevemos de seguida os artigos referidos:
 – Artº 8º, nº 1, al. b): “No segundo Ciclo, o ensino organiza-se por áreas interdisciplinares de formação básica e desenvolve-se, predominantemente, em regime de professor por área;
 – artº 8º. nº 3:al.b): São objectivos específicos do 2º Ciclo a formação humanística, artística, física e desportiva, científica e tecnológica e a educação moral e cívica, visando habilitar os alunos a assimilar e a interpretar crítica e criativamente a informação, de modo a possibilitar a aquisição de métodos e instrumentos de trabalho e de conhecimento que permitam o prosseguimento da sua formação numa perspectiva de desenvolvimento de atitudes activas e conscientes perante a comunidade e os seus problemas mais importantes”;
 – Artº 47º nº 2 : “Os planos curriculares do Ensino básico incluirão em todos os ciclos e de forma adequada 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”.
- 101 Talvez porque a Comissão tenha publicado antes do seu relatório final, o documento «*Medidas que promovam o Sucesso Educativo*. Lisboa, 1988. GEP/ME

- 102 Ver a este respeito João Formosinho, 1992: Comunicação ao Congresso Administração Educacional e Projecto Educativo, realizado em Bragança nos dias 2, 3 e 4 de Outubro de 1992, na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico.
- 103 Decreto-Lei nº 286 /89, de 29/8. In Diário da República, I Série, pp. 3638 - 3644.
- 104 Decreto-Lei nº 43/89, de 3/2. In Diário da República, I Série, pp. 456 - 461
- 105 Entre 1989 e 1991, deram-se também passos significativos na construção da autonomia administrativa e financeira. Deram-se novos poderes regulamentares e de recrutamento de pessoal não docente às Escolas Básicas 2 e 3 e às Escolas Secundárias e reorganizou-se o sistema de classificação de despesas e receitas, instituindo-se apenas as rubricas de despesas de pessoal e despesas de material. Por outro lado, atribuíram-se receitas próprias às escolas, instituindo-se o «orçamento privativo de escola».
- 106 Veja-se o conceito que o Governo de então elaborou de Projecto Educativo: Artº 2º, 2 - «O Projecto Educativo traduz-se, designadamente, na formulação de prioridades de desenvolvimento pedagógico, em planos anuais de actividades educativas e na elaboração de regulamentos internos para os principais sectores e serviços escolares.».
- 107 Regulamentada através do Despacho nº 142 – ME/90, de 1/9.
- 108 A Área Escola foi uma das grandes esperanças dos profissionais da educação e do ensino dos 2º e 3º ciclos e do ensino secundário. Aspirava-se a algo que tivesse a potencialidade de integrar os contributos das diferentes disciplinas do currículo, dando, ao mesmo tempo, ao ensino e à aprendizagem um pendor teórico-prático e integrador das motivações e experiências de todos os alunos. Recorrendo à resolução de problemas, realizações concretas e observação da realidade, pensava-se que a Área Escola poderia ser um meio eficaz de aprofundamento da relação entre o ensino e o ambiente económico-sócio-cultural dos alunos e de construção de aprendizagens significativas e gratificantes. Porém, já em 1992, avisávamos: «dado que não foi mudada a estrutura do currículo nem da relação entre os professores, e dado que a Área Escola é irrelevante para a obtenção das classificações dos alunos, ela será amada por todos, sobretudo pelos alunos «deserdados» da Escola mas será progressivamente abandonada pelos professores e pelos alunos académica e culturalmente considerados melhores, agravando os «déficits» dos «deserdados». Cf Henrique FERREIRA, 1992: Conferência «*O Novo Modelo de Administração da Escola*». Organizada pela Escola EB2 Augusto Moreno, Bragança. Realizada no dia 21 de Maio de 1992.
- 109 Regulamentadas através do Despacho nº 141 – ME/90, de 1/9.
- 110 Despacho 162/ME/91, de 9/9, in DR II, de 23/10:10598-10601: Avaliação dos alunos do ensino básico (revogado pelo Despacho Normativo/ME/98-A/92, de 19/6, DR II Suplemento, de 20/6: 2908-(2) a 2908-(4), alterado pelo Despacho Normativo/ME/644-A/94, de 8/9, in DR II, Suplemento, de 15/9: 5556-(2), alterações alteradas, por sua vez, pela Declaração de Rectificação nº 185/94, de 31/10, e revogados ambos, por sua vez, pelo Despacho Normativo SEE/30/2001, de 22/6, in DR I-B, de 19/7: 4438 -4441);
- 111) Decreto-Lei 319/91, de de 23/8, in DR I-A: 4389 – 4393, e que estabelece as formas de prestação de serviços educativos aos alunos com NEE. Na decorrência deste Decreto-Lei, foram publicados o Despacho 173/ME/91, de 10/9, DR II, 23/10: 10602, que regulamenta a execução do Decreto-Lei nº 319/91. Distingue entre medidas do regime educativo comum e medidas do regime educativo

- especial; e o Despacho 178-A/ME/93, de 30/7, in DR II, Suplemento: 8104-(6) – 8104-(7): aprofunda a organização do Despacho 173/ME/91.
- 112 Bertrand Shwartz, 1976:
- 113 Despacho ME - 358/81, de 8 de Janeiro.
- 114 A este respeito, num Seminário da comissão de Reforma do Sistema Educativo, em 1988, o Professor Fraústo da silva, chamando a atenção para a questão corporativa na defesa dos horários de trabalho, perguntava: que disciplinas retiramos do currículo ou que disciplina emagrecemos em termos de horas lectivas?. Não podemos retirar nenhuma porque, na perspectiva dos seus professores, ela são as mais importantes na educação dos alunos.».
- 115 Veja-se Licínio Lima: *O Insucesso Escolar é o Sucesso do Sistema*. In João FORMOSINHO (Coordenador, 1987): *O Insucesso Escolar em Questão*. Braga: Universidade do Minho – Unidade de Ciências da Educação – Área de Análise Social e Organizacional

Títulos publicados:

- 1 · **A agricultura nos distritos de Bragança e Vila Real**
Francisco José Terroso Cepeda – 1985
- 2 · **Política económica francesa**
Francisco José Terroso Cepeda – 1985
- 3 · **A educação e o ensino no 1º quartel do século XX**
José Rodrigues Monteiro e Maria Helena Lopes Fernandes
– 1985
- 4 · **Trás-os-Montes nos finais do século XVIII: alguns aspectos económico-sociais**
José Manuel Amado Mendes – 1985
- 5 · **O pensamento económico de Lord Keynes**
Francisco José Terroso Cepeda – 1986
- 6 · **O conceito de educação na obra do Abade de Baçal**
José Rodrigues Monteiro – 1986
- 7 · **Temas diversos – economia e desenvolvimento regional**
Joaquim Lima Pereira – 1987
- 8 · **Estudo de melhoramento do prado de aveia**
Tjarda de Koe – 1988
- 9 · **Flora e vegetação da bacia superior do rio Sabor no Parque Natural de Montesinho**
Tjarda de Koe – 1988
- 10 · **Estudo do apuramento e enriquecimento de um pré-concentrado de estanho tungsténio**
Arnaldo Manuel da Silva Lopes dos Santos – 1988
- 11 · **Sondas de neutrões e de raios Gama**
Tomás d'Aquino Freitas Rosa de Figueiredo – 1988
- 12 · **A descontinuidade entre a escrita e a oralidade na aprendizagem**
Raul Iturra – 1989
- 13 · **Absorção química em borbulhadores gás-líquido**
João Alberto Sobrinho Teixeira – 1990

-
- 14 · **Financiamento do ensino superior no Brasil – reflexões sobre fontes alternativas de recursos**
Victor Meyer Jr. – 1991
 - 15 · **Liberalidade régia em Portugal nos finais da idade média**
Vitor Fernando Silva Simões Alves – 1991
 - 16 · **Educação e loucura**
José Manuel Rodrigues Alves – 1991
 - 17 · **Emigrantes regressados e desenvolvimento no Nordeste Interior Português**
Francisco José Terroso Cepeda – 1991
 - 18 · **Dispersão em escoamento gás-líquido**
João Alberto Sobrinho Teixeira – 1991
 - 19 · **O regime térmico de um luvissole na Quinta de Santa Apolónia**
Tomás d'Aquino F. R. de Figueiredo - 1993
 - 20 · **Conferências em nutrição animal**
Carlos Alberto Sequeira - 1993
 - 21 · **Bref aperçu de l'histoire de France – des origines à la fin du II^e empire**
João Sérgio de Pina Carvalho Sousa – 1994
 - 22 · **Preparação, realização e análise / avaliação do ensino em Educação Física no Primeiro Ciclo do Ensino Básico**
João do Nascimento Quina – 1994
 - 23 · **A pragmática narrativa e o confronto de estéticas em *Contos de Eça de Queirós***
Henriqueta Maria de Almeida Gonçalves – 1994
 - 24 · **“Jesus” de Miguel Torga: análise e proposta didáctica**
Maria da Assunção Fernandes Morais Monteiro – 1994
 - 25 · **Caracterização e classificação etnológica dos ovinos churros portugueses**
Alfredo Jorge Costa Teixeira – 1994
 - 26 · **Hidrogeologia de dois importantes aquíferos (Cova de Lua, Sabariz) do maciço polimetamórfico de Bragança**
Luís Filipe Pires Fernandes – 1996

-
- 27 · **Micorrização in vitro de plantas micropropagadas de castanheiro (*Castanea sativa* Mill)**
Anabela Martins – 1997
- 28 · **Emigração portuguesa: um fenómeno estrutural**
Francisco José Terroso Cepeda – 1995
- 29 · **Lameiros de Trás-os-Montes: perspectivas de futuro para estas pastagens de montanha**
Jaime Maldonado Pires; Pedro Aguiar Pinto; Nuno Tavares Moreira – 1994
- 30 · **A satisfação / insatisfação docente**
Francisco Cordeiro Alves – 1994
- 31 · **O subsistema pecuário de bovinicultura na área do Parque Natural de Montesinho**
Jaime Maldonado Pires; Nuno Tavares Moreira – 1995
- 32 · **A terra e a mudança – reprodução social e património fundiário na Terra Fria Transmontana**
Orlando Afonso Rodrigues – 1998
- 33 · **Desenvolvimento motor: indicadores bioculturais e somáticos do rendimento motor de crianças de 5/6 anos**
Vítor Pires Lopes – 1998
- 34 · **Estudo da influência do conhecimento prévio de alunos portugueses na compreensão de um texto em língua inglesa**
Francisco Mário da Rocha – 1998
- 35 · **La crise de Mai 68 en France**
João Sérgio de Pina Carvalho Sousa – 1999
- 36 · **Linguagem, psicanálise e educação: uma perspectiva à luz da teoria lacaniana**
José Manuel Rodrigues Alves
- 37 · **Contributos para um estudo das funções da tecnologia vídeo no ensino**
Francisco Cordeiro Alves – 1998
- 38 · **Sistemas agrários e melhoramento dos bovinos de raça Mirandesa**
Fernando Jorge Ruivo de Sousa – 1998

-
- 39 · **Enclaves de clima Cfs no Alto Portugal – a difusa transição entre a Ibéria Húmida e a Ibéria Seca**
Ário Lobo Azevedo; Dionísio Afonso Gonçalves; Rui Manuel Almeida Machado – 1995
- 40 · **Desenvolvimento agrário na Terra Fria – condicionantes e perspectivas**
Duarte Rodrigues Pires – 1998
- 41 · **A construção do planalto transmontano – Baçal, uma aldeia do planalto**
Luísa Genésio – 1999
- 42 · **Antologia epistolográfica de autores dos sécs. XIX-XX**
Lurdes Cameirão – 1999
- 43 · **Teixeira de Pascoaes e o projecto cultural da “Renascença Portuguesa”**
Lurdes Cameirão – 2000
- 44 · **Descargas atmosféricas – sistemas de protecção**
Joaquim Tavares da Silva
- 45 · **Redes de terra – princípios de concepção e de realização**
Joaquim Tavares da Silva
- 46 · **O sistema tradicional de exploração de ovinos em Bragança**
Carlos Barbosa – 2000
- 47 · **Eficiência de utilização do azoto pelas plantas**
Manuel Ângelo Rodrigues, João Filipe Coutinho – 2000
- 48 · **Elementos de física e mecânica aplicada**
João Alberto Sobrinho Teixeira
- 49 · **A Escola Preparatória Portuguesa – Uma abordagem organizacional**
Henrique da Costa Ferreira – 2002
- 50 · **Agro-ecological characterization of N. E. Portugal with special reference to potato cropping**
T. C. Ferreira, M. K. V. Carr, D. A. Gonçalves – 1996
- 51 · **A participação dos professores na direcção da Escola Secundária, entre 1926 e 1986**
Henrique da Costa Ferreira – 2002

52 · A evolução da escola preparatória – o conceito e componentes curriculares

Henrique da Costa Ferreira – 2003