

# Reorganização curricular e e Área Escola: limites e virtualidades de uma reforma<sup>1</sup>

Olga Pombo

## 1. O conceito de Reforma Educativa

O termo *Reforma* pode definir-se como sendo o acto ou efeito de *re-formar*, ou seja, de dar uma *nova* forma, sendo que a forma constitui o princípio determinante e organizativo de uma dada matéria. No caso de uma Reforma Educativa, a matéria seria a situação factual existente num Sistema de Ensino num determinado momento histórico; a forma, o conjunto de princípios que organizam, orientam e explicam essa situação. Nesta ordem de ideias, pode definir-se Reforma Educativa como sendo a procura de um *novo* conjunto de princípios capaz de dar *nova* forma a um dado Sistema de Ensino.

Mas, por quê iniciar essa procura de uma *nova* forma? Por quê desenvolver esse esforço? É que, à nova forma que se procura, não basta ser *outra*. Exige-se que seja *melhor*. Daí que reformar seja sinónimo de melhorar. Reformar implica portanto que se avalie negativamente a situação factual existente, que se reconheçam as suas dificuldades, os seus desajustes, as suas incorrecções.

Assim sendo, há dois momentos que parecem indispensáveis a qualquer Reforma Educativa: 1) a *avaliação das dificuldades* que caracterizam uma determinada situação factual e 2) a *procura do estabelecimento de novos e melhores princípios formais* que possam determinar positivamente a reforma do sistema que se pretende empreender.

Estes *dois momentos* implicam um conjunto de actividades extremamente delicadas e complexas que, a nosso ver, requerem metodologias diversificadas.

*O primeiro momento* é o da avaliação das dificuldades que caracterizam uma determinada situação factual. Tal exige a realização de *estudos empíricos* de diagnóstico e avaliação das dificuldades existentes nas várias áreas do Sistema Educativo, estudos esses que permitam ultrapassar o mero impressionismo subjectivista. É desejável que estes estudos sejam descritivos, no maior número possível, o mais amplos possível e utilizando metodologias variadas (quantitativas, qualitativas). Estudos, portanto, que deverão ser encomendados a equipas técnicas especializadas e que supõem avultados recursos materiais.

*O segundo momento* consiste na procura de *novos e melhores princípios formais* que possam determinar a reforma do Sistema. Trata-se de um momento completamente diferente do primeiro: se o primeiro exige uma estratégia descentralizada, o segundo supõe unidade, coerência e harmonia de critérios; se o primeiro está dependente da quantidade e extensão dos recursos materiais de que dispõe a equipa encarregue da Reforma, o segundo tem fundamentalmente a ver com a *qualidade* e a finura dos próprios reformadores, a sua capacidade analítica, a sua consciência dos factores em jogo.

Se o primeiro momento pode (e deve) contar com a participação alargada de múltiplos investigadores chamados a colaborar na descrição da realidade educativa existente, o segundo, a nosso ver, tem que ser amadurecido e realizado por um pequeno número de reformadores. A estes caberia a elaboração concentrada de propostas *coerentes* que, posteriormente, seriam postas à discussão de to-

Passada a euforia da especialização dos saberes, ao lado dessa especialização e mesmo como resultado dela, sente-se hoje a necessidade de fazer confluir as diferentes disciplinas científicas e de encontrar pontes e articulações entre domínios aparentemente díspares do saber.

dos os interessados e, de novo, retomadas e reformuladas por esses poucos reformadores que recolheriam e reflectiriam sobre os argumentos apresentados no debate. Numa palavra, se o primeiro momento constitui uma tarefa complexa a ser realizada em extensão, o segundo constitui uma tarefa delicada a ser realizada em profundidade.

## 2. A actual Reforma dos Planos Curriculares dos Ensinos Básico e Secundário

Como se sabe, a reestruturação curricular (Decreto-Lei nº 286/89) que, presentemente, se encontra em fase de aplicação experimental no nosso país, teve fundamentalmente por base a "Proposta de Reorganização dos Planos Curriculares dos Ensinos Básico e Secundário" (1) da autoria do grupo de trabalho (GT) (2) para esse efeito designado pela Comissão de Reforma do Sistema Educativo. Essa *Proposta*, bem assim como a metodologia que lhe está subjacente, constitui um caso paradigmático na medida em que os seus autores parecem ter adoptado uma *estratégia inversa* àquela que atrás enunciámos.

Na verdade, a *Proposta* começa por um conjunto de *opiniões*, tão arbitrárias quanto dispersas, tão impressionistas quanto superficiais, com que se pretende descrever, não só a realidade factual do nosso Sistema de Ensino mas também a realidade social no seu conjunto. Passagens como as seguintes são eloquentes: "o mundo ocidental começa agora a recompor-se, ainda que, timidamente, dos abalos sofridos pelos sucessivos "choques" resultantes da evolução social no seu conjunto, científica e tecnológica ou provenientes das crises do petróleo que tão profundamente afectaram a situação económica mundial"(3); ou então: "aspectos tão diversos como a expansão das tecnologias de informação, o desenvolvimento dos meios de comunicação rápidos, o aumento da participação feminina no trabalho, a invenção dos psicotrópicos ou a generalização do uso de anovulatórios tiveram e têm influência considerável no comportamento da sociedade

moderna" (ibid). Pergunta-se: porque não a bomba de Hiroshima? A experiência dos campos de concentração? A corrida aos armamentos?

Quanto ao segundo momento, a *Proposta* não se encontra apoiada numa discussão exaustiva de critérios explícitos de legitimidade curricular. Afirma-se que a escolha das disciplinas deve ser determinada por "critérios de pertinência e relevância" (cf. pp.190 e 194). Mas, o que são critérios de pertinência? O que são critérios de relevância? Não será que, pelo contrário, a pertinência e a relevância só podem resultar da explicação de critérios? Quais, então, os critérios utilizados?

O texto continua: "procurou-se, igualmente, contemplar a necessidade de responder às solicitações de um mercado de trabalho cada vez mais flexível, mutável e exigente" (p. 198). De novo, caberia perguntar: de que solicitação se trata? Será isso um critério de legitimidade curricular? Será legítimo que essas solicitações (posto que fossem identificadas) constituíssem um critério de legitimação curricular?

Nada disto é cabalmente discutido no documento. Não há uma reflexão crítica em termos de legitimidade. Há, sem dúvida, critérios em jogo. Mas insuficientemente formulados, imprecisos, que não estão pensados nas suas articulações, que portanto entram facilmente em conflito e contradição e que, por isso, são rapidamente ultrapassados por exigências extrínsecas ao Sistema de Ensino tais como as exigências relativas à "necessidade de responder às solicitações do mercado de trabalho cada vez mais flexível, mutável e exigente" (ibid).

Permitam-me que tome o caso da segunda língua estrangeira para ilustrar o tipo de questão coberta pelo que chamei *critérios de legitimação curricular*. Como chegou a ser publicamente declarado, as crianças do interior do país teriam grande dificuldade na aprendizagem da 2ª língua estrangeira. Apetece perguntar se não é antes aos professores que deve ser atribuída essa dificuldade? De qualquer modo, ainda que tal fosse verdade, não seria legítimo utilizar o reconhecimento dessa dificuldade de

facto (com que se enfrentaria o ensino de uma disciplina) como argumento para afirmar a ilegitimidade curricular dessa disciplina. Uma tal transposição envolve uma grave confusão de planos e incorre no erro grosseiro que consiste em confundir as *constatações de facto* com as *questões de legitimidade*. Não têm também essas crianças dificuldades na matemática ou na língua portuguesa? Deveríamos por isso anular as disciplinas em que as crianças têm mais dificuldades?

O problema de legitimidade e ilegitimidade curriculares de uma disciplina (por exemplo, a segunda língua estrangeira) tem que ser equacionado de forma autónoma, pela explicitação, análise e discussão de critérios de legitimidade/ilegitimidade curricular dessa disciplina.

## 3. Critérios de legitimação curricular

Em geral, são hoje reconhecíveis, no discurso educativo, *três grandes tendências de legitimação curricular*.

De acordo com uma 1ª *tendência*, que poderíamos designar de *psicologista* na medida em que adopta como critério de legitimação curricular o interesse ou a motivação dos alunos, dir-se-à que o que importa é "ir ao encontro dos interesses dos alunos", ou seja, uma disciplina terá tanto maior legitimidade curricular quanto mais ela corresponda aos (supostos/postulados) interesses dos alunos. Uma 2ª *tendência*, de cariz *sociológico*, é aquela que toma como critério fundamental de legitimação curricular de uma disciplina a sua importância para o futuro desenvolvimento da sociedade. A 3ª *tendência*, que poderíamos designar de *antropológica* é aquela que toma como critério de legitimação curricular o valor educativo de uma disciplina, a sua importância para a formação integral do homem, para a sua realização pessoal. Nesse sentido, a escolha das disciplinas a incluir num curriculum deveria, fundamentalmente, ter em conta o valor formativo dessas disciplinas. (4).

Ora, curiosamente, estas três tendências de legitimação encontram-se cruzadas, embora não explicitamente articuladas, na referida *Proposta de Reorga-*

nização Curricular.

Por um lado, e de acordo com a 1ª tendência, diz-se ser necessário “respeitar (...) as necessidades e motivações dos alunos” (p.195), projecta-se que a escola seja “um lugar atraente e motivador” (p.177), que responda “aos interesses e capacidades dos alunos” (p.189). Por outro lado, e esta é uma tendência muito forte neste documento, defende-se a necessidade de preparar para as grandes mudanças do futuro : “a educação é o mecanismo privilegiado para a formação dos recursos humanos necessários para enfrentar o desafio do desenvolvimento económico e da modernização da sociedade portuguesa” (p.176). Por outro lado ainda, de acordo com a 3ª tendência por nós apontada, afirma-se ser necessário caminhar para a “formação de pessoas livres e responsáveis, (...) autores da sua própria autonomia” (p.182), “cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico” (p.191), objectivo este repetidamente assinalado e aliás, considerado não apenas na sua dimensão individual mas também como instrumento da própria mudança (cf. pp.174,176 e 191).

Procuremos um pouco discutir criticamente estes critérios. Atentemos no 1º critério — ir ao encontro dos interesses dos alunos! Mas quais são os interesses dos alunos? Não se interessam os alunos, por exemplo, pela Matemática e Geografia? Ou será que o interesse dos alunos desaparece *com* o ensino de Matemática e *com* o ensino de Geografia que esses alunos efectivamente recebem ao ponto de, mais tarde, poder transformar-se num total desinteresse? Mais, ainda que fosse possível *provar* que os alunos não se interessam por matemática, por geografia ou por filosofia, seria legítimo *ilegitimar*, por isso, o ensino dessas disciplinas ?

Mesmo que esta última hipótese fosse verdadeira (a saber, que os alunos em geral se não interessam por Matemática, Geografia ou Filosofia) seria preciso que a escola totalmente se assumisse como lugar de cativo dos jovens para que se não quisesse arriscar a dar-lhes algo mais do que um puro entretenimento. Caso contrário, cabe perguntar: qual é a verdadeira função da escola? Ir ao encontro

dos interesses dos alunos! Mas, dos interesses que os alunos *já* têm, *já* trazem quando chegam à escola? Ou, pelo contrário, criar novos interesses? *Ser interessante?* Despertar para interesses que os alunos não tinham, dar a conhecer interesses de que os alunos nem sequer suspeitavam e que, porventura, por intermédio apenas da escola poderiam vir a conhecer?

O que nos remete para uma outra ordem de questões bem mais decisivas mas que a proposta em causa totalmente escamoteia: que disciplinas são susceptíveis de desencadear *interesse?* De ir ao encontro dos interesses reais de todos e de cada um dos alunos? De criar novos interesses?

Passemos agora ao 2º critério — preparar para as grandes mudanças do futuro! Mas, em que sentido se vão dar essas mudanças? Qual o sentido do futuro? Para usar a terminologia da proposta, “quais os cenários previsíveis para os anos terminais do séc. XX” (p.82).

Importa preparar o aluno para o acelerado progresso tecnológico, veicular “a aquisição de aptidões básicas” (p.182), fundamentalmente ao nível do “saber-fazer” (cf. *ibid*), destrezas e capacidades correspondentes “à necessidade de novos técnicos e especialistas mais qualificados” (p.196), escolher as disciplinas que se afigurem mais valiosas para o ingresso do indivíduo “na vida activa” (cf. *ibid*), aquelas que melhor contribuam para “satisfazer as necessidades da economia, corresponder à procura dos empregadores” (p. 195) ? Mas, não será que, em sentido oposto, para preparar as grandes mudanças do futuro, o que mais importa não é investir ao nível da aquisição de determinadas aptidões básicas (uma vez que, porque justamente essas mudanças são mudanças e são do futuro, não é possível determinar antecipadamente quais as aptidões básicas que irão ser requeridas) mas, inversamente, apostar numa “maior exigência ao nível da formação cultural de base” (p. 196) como forma de preparar o homem para enfrentar a complexidade crescente do mundo que vai ser o seu?

Note-se que este 2º critério de legitimação curricular pode, em geral,

dar origem a um ou a outro dos dois discursos que acabámos de assinalar — discursos de sinal contrário (tecnocrata e humanista) os quais, logicamente, acarretam posições opostas relativamente à legitimação curricular.

Quanto ao 3º critério, segundo o qual a legitimação curricular de uma disciplina se faz pelo seu valor educativo, pela sua importância para a realização pessoal e formação integral do homem, não se vê como é possível que a adopção de um tal critério possa conduzir à ilegitimação de uma qualquer disciplina. Pois não são todas as disciplinas formativas?

Mas, serão de facto todas igualmente formativas? Admitemos que não! E, se não são todas igualmente formativas, se umas são mais formativas do que outras, não deveria então a discussão deste critério passar pela discussão do valor formativo de *cada* disciplina ? Não deveria ela implicar o enfrentar das questões decisivas colocadas por uma filosofia da educação digna desse nome: o que é um valor formativo? O que é a realização pessoal do homem?

#### 4. A emergência de um 4º critério de legitimação curricular

Quer-nos parecer porém que há ainda um 4º critério de legitimação curricular que, não sendo em geral explicitamente invocado por nenhuma proposta de reformulação, é porventura, aquele que acaba por se revelar mais determinante. Trata-se de um critério que poderíamos designar de *epistemológico* e segundo o qual uma disciplina tem legitimidade curricular em função do papel que uma determinada época lhe atribui no quadro geral da organização dos saberes.

Digamos que, para lá das razões apontadas pelos reformadores, ou a elas subjacentes, cada reforma curricular traduz, implica, e porventura condiciona, uma determinada configuração disciplinar. Apenas um exemplo: o declínio das artes do *trivium* é contemporâneo da emergência das ciências experimentais nos tempos modernos. Dito de outro modo, a instituição escolar - pesem embora as distorções a que esta está sujeita em virtude dos interesses e das ideologias

que orientam o discurso dos reformadores educativos — acaba por não enjeitar totalmente a sua original função cultural enquanto elemento decisivo na transmissão dos saberes e portanto garante da continuidade da cultura humana.

Ora, se é um facto que, a cada momento, a escola suporta e enfrenta a tensão resultante de ser o lugar de eleição para a transmissão dos saberes já adquiridos e, simultaneamente, dever adaptar-se aos novos saberes em constituição, a verdade é que, perante o progresso acelerado que os conhecimentos humanos actualmente conhecem e a crescente constituição de novas disciplinas, a escola se encontra hoje numa encruzilhada difícil da sua história. Face à crescente especialização e fragmentação dos saberes, ela tende a aumentar o número das disciplinas que ministra, a criar novos espaços curriculares que possam veicular os novos corpos de conhecimentos que se vão constituindo. É o caso da Ecologia, da Informática e, em geral, das diversas ciências humanas ( Sociologia, Economia, etc ) cuja entrada nos curricula do secundário se tem vindo lentamente a fazer nos últimos anos.

É óbvio que, uma tal situação, independentemente de ser acompanhada de medidas, por vezes dramáticas, de redução do número de horas semanais disponíveis para as disciplinas, digamos, mais tradicionais (por exemplo, a História, as Línguas estrangeiras, a própria Matemática) acaba por se traduzir num inegável alargamento de carga horária global do aluno e, portanto, no reforço e prolongamento da própria escolaridade. Mas, é igualmente óbvio que a solução não pode consistir em sobrecarregar demasiado o curriculum ou em prolongar excessivamente a escolaridade. Como resolver então a agravada tensão com a qual a escola, hoje talvez mais do que nunca, parece condenada a confrontar-se? (5)

### 5. Soluções Pedagógicas e Administrativas

Dois tipos principais de soluções nos parecem desenhar-se para este problema. *Do lado dos pedagogos*, as soluções são tendencialmente pensadas como

devendo passar pela renovação do tipo de ensino a praticar. Ensinar mais e mais depressa, em menos tempo. Mais conteúdos, a mais pessoas, com maior eficiência: são as pedagogias de eficácia e da programação, resultantes, em grande medida, da invasão do campo pedagógico pelo discurso industrial e rentabilizador dos economistas e dos gestores (6). Uma outra tendência igualmente apontada pelos pedagogos passa, não por intensificar os Sistemas de Ensino tradicionais, mas por ensaiar e explorar outras modalidades de trabalho; não acelerar os ritmos de ensino mas ensinar de outro modo: fomentar sobretudo, não tanto a aquisição de conteúdos, mas a conquista de métodos, valorizar o desenvolvimento de processos de preferência à transmissão de informação, ensinar em especial a obter e trabalhar a informação, numa palavra, ensinar sobretudo a aprender (7).

Mais pragmáticos, *os administradores, políticos e reformadores* preconizam em geral um segundo tipo de soluções que apontam no sentido da simples e expedita eliminação de algumas disciplinas dos curricula escolares. Tal como ontem a Retórica, o Grego ou o Latim, são hoje a História, a Geografia ou a segunda Língua estrangeira que devem ser sacrificadas, em nome, claro está, da sua menor aplicabilidade imediata.

Também a *Proposta de Reformulação Curricular* a que temos vindo a referir-nos aposta neste último tipo de solução propondo, sobretudo a nível da educação secundária, a redução drástica do número de disciplinas que os autores prestimosamente enumeram: 124 no ensino complementar (das quais 101 vocacionais) e 600 no conjunto dos cursos gerais, técnico-profissionais (cf. p. 235). Tal vai implicar, como os próprios autores reconhecem, a “redução substancial do elenco das disciplinas” (p. 253) e, conseqüentemente, a árdua tarefa de escolha e selecção de disciplinas a conservar e a eliminar (8). De notar contudo que, curiosamente, no movimento geral de eliminação drástica de disciplinas, esta proposta apresenta, a nível do ensino secundário, uma situação inédita. Tendo que eliminar disciplinas, acaba por criar “ex nihilo” uma nova cadeira, intitulada

“Métodos Quantitativos”, cadeira que, embora apresentada como pertencendo à componente de formação específica, porque é a única de frequência obrigatória num dos anos do ciclo, acaba por ficar em pé de igualdade com as disciplinas da componente de formação geral.

### 6. As virtudes da actual Reforma Curricular. Integração e Área-Escola

Há porém nesta *Proposta* — e essa é porventura o seu maior contributo para a renovação do nosso Sistema de Ensino — o apontar de uma terceira solução que é possível encarar como constituindo uma resposta adequada às significativas alterações produzidas na actual organização disciplinar dos saberes.

Referimo-nos ao facto de, passada a euforia da especialização dos saberes, ao lado dessa especialização e mesmo como resultado dela, se sentir hoje a necessidade de fazer confluir as diferentes disciplinas científicas e de encontrar pontes e articulações entre domínios aparentemente díspares do saber. É porventura essa a razão da magia que a palavra *interdisciplinaridade* alcançou nos nossos dias enquanto determinação de decisiva importância, tanto para o progresso dos saberes e das especialidades, como para a criatividade dos investigadores, como ainda enquanto forma contemporânea de resposta a essa aspiração à unidade de todos os conhecimentos que o Homem desde sempre transporta consigo.

Ora, no que toca às questões do ensino, tudo isto se traduz na emergência de uma *forte tendência integradora* como princípio orientador de qualquer reforma curricular que se queira ajustada às condições epistemológicas actuais.

É neste contexto global que, em nossa opinião, se deverá entender que um dos 4 grandes princípios orientadores da nova reforma curricular seja “o sentido integrador da aquisição educativa” (9).

Três grandes orientações gerais de reorganização curricular vão daí ser retiradas: 1) a necessidade de procurar estabelecer uma articulação horizontal e vertical das áreas e conteúdos programáticos, 2) a necessidade de promo-

ver a valorização do ensino-aprendizagem da língua materna e, 3) o sentido da dimensão global de formação a que deve aspirar qualquer reorganização curricular (cf. p. 190). Três orientações curriculares que, afinal, constituem outras tantas formas de dar corpo a esse sentido integrador o qual, posteriormente, será pensado de modo ainda mais explícito e preciso. Referimo-nos ao facto de, a nível do Decreto-Lei nº 268/89, aparecer consignada como uma das principais orientações da nova reforma curricular a tentativa de “imprimir ao currículo uma perspectiva interdisciplinar” (10). De notar que se não trata de uma mera declaração de intenções mas, ao invés, de um princípio que se traduz em efectivas medidas e é mesmo responsável pelas mais profundas alterações que esta *Proposta* apresenta.

Na verdade, ao nível da *organização estrutural dos currículos*, os três ciclos definidos obedecem, clara e quase exclusivamente, a princípios de integração. Como escreve o GT “o primeiro ciclo é concebido como um ciclo integrado” (p. 208) apontando, para um regime de integração máxima ou fusão disciplinar no qual nenhuma disciplina funciona em “sistema fechado” (ibid); o segundo ciclo, organizado em áreas de estudo de natureza pluridisciplinar, preconiza uma integração moderada que, ainda assim, visa “obviar à excessiva fragmentação disciplinar e especialização prematura de conhecimentos” (p. 209) e facilitar a “concretização de projectos multidisciplinares” (ibid). Da mesma maneira, no terceiro ciclo, aquele onde a especialização disciplinar é necessariamente maior, afirma-se ser necessário evitar a “pulverização de domínios de conhecimentos” (p. 209). Como o GT sublinha, é essencial que “a contribuição das várias disciplinas se não limite apenas à desejável articulação horizontal mas se concretize em espaços e tempos curriculares comuns” (pp. 209-210).

Quanto à valorização, muito justamente proposta pelo GT do *ensino de Língua Portuguesa* enquanto “veículo para uma cultura universalista” (p. 253) e instrumento indispensável para o acesso e “familiaridade com a linguagem e

temática de outras áreas culturais, científicas e tecnológicas” (p. 218), parece legítimo admitir que os reformadores terão sido sensíveis à importância do domínio da língua portuguesa como meio privilegiado e condição necessária de toda a integração interdisciplinar e que, também por essa razão, propuseram dar-lhe um tão grande relevo curricular.

Porém, é na criação da *Área-Escola* que esta *Proposta* é sem dúvida não apenas mais inovadora e corajosa, mas também mais reveladora do impacto que, através da emergência de uma forte tendência à integração curricular, a actual situação geral dos saberes começa a exercer sobre as instituições educativas.

Nesse sentido, é significativo que, na listagem das principais alterações ao regime curricular vigente, o GT coloque, em 1º lugar, justamente a criação da *Área-Escola* enquanto tempo curricular destinado à “realização de actividades e projectos multidisciplinares” (p. 253). Independentemente da flutuação terminológica existente, tanto nesta proposta como também na posterior documentação pela qual a criação da *Área-Escola* veio a ser legalmente consagrada (11), ela é claramente pensada na sua dimensão interdisciplinar. Definida como uma nova “área curricular, de natureza interdisciplinar e de frequência obrigatória” (12), não deixa igualmente de ser significativo que a 1ª finalidade que lhe é atribuída, seja precisamente “a aquisição de saberes para os quais concorram diversas disciplinas ou matérias de ensino, sempre numa perspectiva interdisciplinar” (13).

Estamos inegavelmente na presença de uma forma pioneira e plena de virtualidades de consagração institucional (curricular) do princípio epistemológico da integração dos saberes. Em nosso entender, o reconhecimento explícito deste facto poderá mesmo constituir a contribuição mais importante da nova *Proposta* para a renovação e adequação do nosso Sistema de Ensino à complexa e fragmentada condição dos saberes que caracteriza a nossa contemporaneidade. Nesse sentido, é de lamentar que a função interdisciplinar atribuída à *Área Escola* não esteja claramente definida como a sua função mais

decisiva. De uma certa ambiguidade existente na formulação de outras finalidades para esta área (14), de alguma dificuldade em assumir que é na efectivação de projectos interdisciplinares que essas outras finalidades podem e devem encontrar o seu local próprio de realização, poderá resultar alguma perplexidade junto daqueles que a vão tentar aplicar e, portanto, alguma perda de eficácia da legislação.

De todos os modos, a criação da *Área Escola* é uma inovação corajosa e profunda que, a ser bem aplicada, poderá de facto constituir uma resposta adequada às novas funções que cabem à escola na situação actual dos saberes. Se no âmbito das actividades e projectos a desenvolver pelas nossas escolas nesta nova área curricular for possível ultrapassar o nível da pura animação cultural (e já esse supõe alguma colaboração e empenhamento em projectos comuns), a *Área Escola* pode vir a revelar-se como um importante factor de integração dos saberes. Esperemos que, como infelizmente acontece com muita frequência no nosso país, as suas potencialidades não venham a ser comprometidas pela falta de condições mínimas de exequibilidade, pelo abandono dos professores, pela ausência de esclarecimento e dos apoios teóricos e bibliográficos adequados.

Nesta perspectiva, não é muito animador o que já se verificou com aquela que se deveria entender como a segunda grande novidade desta *Proposta* e que a posterior legislação não veio a confirmar. Referimo-nos à criação da figura do *professor-tutor*, figura a quem, a par de funções de apoio, aconselhamento e orientação (cf. p. 253), eram claramente atribuídas funções cognitivas a nível da integração dos saberes. Coordenador dos projectos multidisciplinares da *Área-Escola* (cf. ibid), o professor tutor era definido como “integrador das diferentes áreas disciplinares, interprete das grandes visões de síntese e orientador dos projectos na *Área-Escola*” (p. 222). Fica por saber até que ponto a institucionalização da figura do professor tutor não teria de facto podido constituir um elemento de grande importância no incen-

tivo, apoio e coordenação das iniciativas e trabalhos a realizar na Área Escola. Fica igualmente por saber até que ponto a institucionalização dessa nova figura não teria podido contribuir de forma decisiva no encontrar de soluções para os difíceis problemas com que a Área Escola, inevitavelmente, se tem vai confrontar.

Se temos razão, sendo objectivamente um elemento decisivo da nossa contemporaneidade, o 4º critério de legitimação curricular que identificámos (e o reconhecimento, dele decorrente, da urgência de uma orientação curricular integradora capaz de dar resposta à actual situação dos saberes) tem o seu lugar no interior nesta *Proposta*. Ao preconizar a constituição de um currículo que se pretende integrador, ao valorizar o ensino/aprendizagem da língua portuguesa, ao criar, a nível dos ensinos básico e secundário, uma área escola de natureza interdisciplinar, numa palavra, ao procurar ultrapassar a situação de curriculum de colecção (correspondente a um ideal de compartimentação do saber), esta proposta aparece como uma *tímida e primeira* manifestação institucional da racionalidade transversal que, cada vez mais, liga as várias disciplinas.

Só é pena que nela não esteja explicitamente reconhecido o papel decisivo da disciplina de *Filosofia* no curricula escolar, enquanto lugar privilegiado de integração e perspectivação compreensiva. Na verdade, caso todas estas razões estivessem claramente assumidas como o resultado de uma aprofundada reflexão epistemológica, em circunstância alguma poderia ter sido avançada a proposta inicialmente apresentado pelo GT (e posteriormente retirada) de substituir a disciplina de Filosofia por uma cadeira de “História das Ideias e da Cultura”. Ao invés, à disciplina de filosofia deveria estar explicitamente reconhecido um papel crucial nos futuros curricula do ensino secundário enquanto disciplina cuja vocação é a transversalidade de um lugar aberto, de um lugar atento, interessado, sempre disponível, de um lugar de cruzamento de todos os saberes.

## Notas

(1) Comissão da Reforma do Sistema Educativo, *Documentos Preparatórios*, I, Lisboa: Ministério da Educação, 1988, pp. 165-257.

(2) Coordenado pelo Prof. Fraústo da Silva, o grupo era ainda constituído por Roberto Carneiro, Manuel Tavares Emídeo e Eduardo Marçal Grilo.

(3) Op. cit., p. 174.

(4) Para uma apresentação mais detalhada destes critérios e suas incidências curriculares, em especial no que se refere à disciplina de filosofia no secundário, cf. o nosso estudo “Notas sobre as Instituições da Filosofia”, in *A Filosofia face à Cultura Tecnológica*, Coimbra: Associação de Professores de Filosofia, 1988, pp. 71-89.

(5) Registe-se o facto de, nesta *Proposta*, haver como que um pressentimento da importância desta questão. Como o GT reconhece: “o excessivo número de disciplinas determina, para um grande número delas, dotações horárias reduzidas” (p. 187) e, mais adiante: “será impossível conseguir a inclusão de todas as disciplinas defendidas pelos professores, sem esmagar, literalmente, os jovens alunos com uma insuportável carga lectiva” (p. 201).

(6) É o caso da chamada “Pedagogia por objectivos” enquanto modelo pedagógico que encara o processo de ensino/aprendizagem como um conjunto de procedimentos de planificação, execução e avaliação, taferas essas que considera ser possível, e desejável, “gerir” de forma económica e inteiramente racionalizada. Para mais detalhes sobre a “Pedagogia por Objectivos”, veja-se o nosso estudo “Pedagogia por objectivos/pedagogia com objectivos”, *Logos*, nº 1 (1984), pp. 47-72.

(7) Integram-se aqui todas as propostas pedagógicas que apontam no sentido da valorização dos processos de ensino/aprendizagem face à transmissão de informação e que, por isso, se enfrentam como uma dificuldade maior — a de ter que explicar o que seria o ensino/aprendizagem de processos sem conteúdos que os suportem.

(8) No caso concreto, a redução a

quatro áreas de estudos designadas por: Humanísticas, Artísticas, Económico-sociais e Tecnológico-naturais. Note-se que a palavra *Ciência* não aparece em nenhuma das denominações escolhidas para as áreas deste arranjo disciplinar o que é sintomático das insuficiências que existem, nesta proposta, relativamente à compreensão da relação entre a ciência e as suas aplicações técnicas, isto é, de redução do saber ao saber-fazer.

(9) Nas palavras do G.T, são efectivamente quatro “as traves-mestras do processo curricular”, a saber: “a promoção do sucesso escolar e educativo”, “o sentido integrador de aquisição educativa”, “a dimensão participativa nas actividades educativas” e “a formação para a educação permanente” (pág. 189) (sublinhados nossos).

(10) Decreto-Lei nº 286/89 de 29 de Agosto, *Diário da República*, I Série, nº 198 (29-8-1989), p. 3638.

(11) Além do Decreto-Lei 286/89 (cf. supra, nota 10), veja-se também o “Anexo ao Despacho nº 142/Me/90”, no qual vem definido o “Plano de concretização da Área Escola”, *Diário da República*, II Série, nº 202 (1-9-90), pp. 9757-9760. A flutuação terminológica a que nos referimos diz respeito a uma certa utilização indiferenciada dos termos multidisciplinaridade e interdisciplinaridade que se verifica nos textos referidos, em especial no Decreto-Lei.

(12) “Plano de concretizações da Área-Escola”, art. 1º “*Definição*”, p. 9757.

(13) *ibid*, art. 2º “*Finalidades*”.

(14) Nomeadamente, “a articulação entre a escola e o meio e a formação pessoal e social dos alunos” (Decreto-Lei 286/89, art. 6º,2).

Olga Pombo

Departamento de Educação da  
Faculdade de Ciências de Lisboa

<sup>1</sup>Uma primeira versão de parte deste texto foi apresentada na Faculdade de Ciências de Lisboa num seminário organizado pelo Departamento de Educação com o objectivo de discutir a *Reforma do Sistema Educativo* em curso no nosso país.