

FERNANDO CORREIA  
(org)

A photograph of a grey concrete wall with a circular window. The window looks out onto a stone wall and some vegetation. The title text is overlaid on the right side of the image.

# ESTADO MÍNIMO ESCOLA MÍNIMA

1ª Edição 2014



UNIVERSIDADE da MADEIRA  
[www.uma.pt](http://www.uma.pt)

**CIE-UMa**

Centro de Investigação em Educação  
[www.uma.pt/cie-uma](http://www.uma.pt/cie-uma)



FERNANDO CORREIA (Org.)

# **Estado Mínimo Escola Mínima**

**Título**

Estado Mínimo - Escola Mínima

**Organizador**

Fernando Correia

**Edição**

Centro de Investigação em Educação – CIE-UMa

**Design Gráfico**

Énio Freitas

**Impressão e Acabamento**

João Duarte, Unipessoal, Lda

**Tiragem**

200 Exemplares

**ISBN**

978-989-95857-5-1

**Depósito Legal**

XXXXXXXXXX

© CIE-UMa 2014

[www.uma.pt/cie-uma](http://www.uma.pt/cie-uma)

**FCT**

Fundação para a Ciência e a Tecnologia

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA

PEst-OE/CED/UI4083/2014

---

## DEPOIS DO LEVIATÃ. MODELOS DE ESTADO, CURRÍCULO E INOVAÇÃO

---

**Luís Timóteo Barros Ferreira**

Centro de Investigação em Educação (CIE-UMa)  
Universidade da Madeira

### RESUMO

Neste texto pretendo discutir, com brevidade, as relações complexas entre a concretização histórica de modelos de Estado, da instituição escolar e os discursos curriculares que valorizam a mudança e a inovação. A constituição de sistemas educativos complexos é indissociável do processo de formação e de racionalização dos estados-nação. No entanto, a despeito da quase universalidade e grande estabilidade de um paradigma escolar ocidental, os Estados estabelecem diferentes modelos de relacionamento com a educação e formação, desde o financiamento ao controle sobre o currículo. O Tratado da União Europeia colocou o princípio da subsidiariedade no centro do projecto europeu, resultando implicações complexas para o papel do Estado que emerge da construção europeia e que transportam para dentro dos países a relação que a União estabelece com aqueles. O problema (educacional, curricular e pedagógico) que importa perspectivar pode ser assim formulado: Como promover e apoiar a inovação sem que a regulação do Estado impeça a liberdade indispensável àquela mesma inovação?

### ***After Leviathan. State models, curriculum and innovation***

In this paper I will try to stress, synthetically, the complex relationships between the historic formations of state models and schooling and the curricular discourses about change and innovation. The construction of complex educational systems is indissociable of the formation process and rationalization of nation states across Western societies. However, despite the universality and great stability of this schooling paradigm, national states establish different relationship models with public education in a broad sense, from funding to control over the curriculum. The European Union Treaty placed the subsidiarity principle at the heart of the European political project, resulting complex implications for the role of the state model that emerges from European construction and also implications for the relationship between national states and civil society. The problem that I

would like to stress could be formulated as such: How could be possible promote and support innovation without a level of state regulation which prevents the essential freedom that is fundamental to this same innovation?

## INTRODUÇÃO

A ideia de um Estado mínimo, se mais ou menos tributária das ideias de Robert Nozick (2001 [1974]) ou de John Rawls (1999 [1971]) ou apenas fruto de uma conjuntura de quase incumprimento das contas públicas na realidade portuguesa actual, revela-se de facto um empobrecimento da ideia de Estado, desde a sua formulação mais teórica até à sua disseminação pelo senso comum. A ideia de um Estado mínimo se confunde com a redução hodierna da ideia de Estado a governo. “Ultimamente, esta posição tem vindo a granjear uma aceitação tão generalizada que em linguagem corrente as palavras *estado* e *governo* se tornaram praticamente sinónimas.” (Skinner, 2011, p. 10). Uma história intelectual da noção de Estado, como a fez Quentin Skinner, deixa entrever que há uma relação entre o proselitismo da redução do papel do Estado e o seu empobrecimento conceptual. Ainda que não seja o escopo deste texto a análise da teoria política, algo deve ser dito a respeito para que se possa dimensionar as relações entre o Estado, o currículo e a inovação. A constituição complexa dos modernos sistemas educativos nacionais foi indissociável do processo de formação e de racionalização dos estados-nação. Embora exista uma quase universalidade e grande estabilidade deste paradigma escolar ocidental, os Estados estabeleceram diferentes modelos de relacionamento com a educação e a formação, desde o seu financiamento ao controle sobre o currículo. Acrescem ainda relações complexas entre a concretização histórica dos modelos de Estado e da instituição escolar e os discursos curriculares que valorizam a mudança e a inovação. O anelo de inovação que parece perpassar a sociedade ocidental, desde a economia à educação, passando pela ciência e pela técnica, coloca o problema de se perspectivar o âmbito da regulação por parte do Estado das questões pedagógicas, curriculares e educacionais que se tornaram coordenadas civilizacionais. A questão com que me deparo possui o incómodo de uma aporia: Como promover e apoiar a inovação sem que a regulação do Estado impeça a liberdade indispensável àquela mesma inovação? No contexto específico da construção da União Europeia, o Tratado da União colocou o princípio da subsidiariedade no centro do próprio projecto europeu, resultando implicações complexas para o papel do Estado que emerge da construção europeia e que transportam para

dentro dos países a relação que a União estabelece com aqueles. Sem querer dar uma resposta definitiva ou superficial à pergunta, julgo que se impõe uma problematização maior de questões que, talvez, pela urgência das conjunturas, também carreguem a superficialidade das evidências. Este texto procurará fazer esta problematização sem fugir às dificuldades que parecem advir do carácter aporético de alguma da sua formulação.

## **Conceitos de Estado na teoria política**

Costuma-se identificar a obra *Leviathan, or the Matter, Forme, and ower of a Common-Wealth Ecclesiastical and Civil* (1651), de Thomas Hobbes, como a grande teorização do Estado moderno, como se pouco ou nada existisse antes ou depois. Hobbes antropomorfizou a sociedade simbolizando-a como o monstro bíblico marinho do Livro de Job, representando-o de uma imensidade de seres humanos com uma cidade debaixo dos pés. O Leviatã tem sobre a cabeça a inscrição *non est potestas super terram quae comparetur ei* (não existe poder sobre a terra que se lhe compare) e segura uma espada, o símbolo do poder civil, e um báculo, o símbolo do poder religioso. A obra transmite a ideia de que os homens criaram uma entidade artificial, uma *persona ficta* que passou a representá-los a todos, cedendo-lhe o seu poder, pois antes disto a vida se desenrolava num clima de insegurança, no estado de natureza, onde os homens viviam em guerra constante (*bellum omnium contra omnes*, a guerra de todos contra todos), perseguindo os seus semelhantes (*homo homini lupus*, o homem lobo do homem).

Fazendo a genealogia do conceito de Estado, Quentin Skinner (2011) revela como a noção foi evoluindo da metáfora do corpo físico para uma noção mais abstracta, primeiro ligada à ideia de *condição* que os príncipes deveriam manter – Maquiavel (2001) dera conselhos aos príncipes sobre como deveriam *mantenere lo stato* –, depois ligada à ideia de *representação* – mais do que representantes de Deus na Terra os soberanos representariam o Estado. A teorização hobbesiana, que foi influenciada por “um conjunto de tratados continentais sobre corporações enquanto *personae fictae*” (Skinner, 2011, p. 32), só pode ser compreendida no seu contexto específico, onde reagiu quer ao parlamentarismo medieval inglês, que via o *corpo* da sociedade como auto-organizado e bastando-se a si próprio (teoria populista), quer ao absolutismo nascente que preconizava a necessidade absoluta de uma *cabeça* que coroasse um corpo incapaz de agir em conjunto (teoria absolutista). A partir do final do séc. XVII a chamada teoria ficcional do Estado de Hobbes ganha popularidade e disseminação por toda a Europa, na teoria política e no direito internacional, onde a noção

de Estado é cada vez mais entendida como possuindo uma personalidade moral, alcançando uma posição quase hegemónica durante o Iluminismo. No entanto, fora sempre alvo de contestação, e será sobremaneira contestada pelo utilitarismo clássico inglês que, a partir de finais do séc. XVIII, com a filosofia do direito de Jeremy Bentham, procurará fundamentar os argumentos jurídicos “em factos observáveis acerca de indivíduos reais” (Skinner, 2011, p. 39), ou seja, negando qualquer fundamento a abstrações como *estado de natureza* ou *contrato social*. O pensamento de Bentham, verdadeiramente iconoclasta para a teoria ficcional do Estado, exerceu grande influência no pensamento utilitarista e acabou por reduzir a noção de Estado às pessoas investidas de poderes delegados por outras, ou seja, a chamada teoria reducionista aproximou ou reduziu o Estado ao governo.

Esta breve e incompleta introdução acerca da genealogia do conceito de Estado serve para destacar que, se as concepções absolutista e populista de Estado são hoje questões históricas, o mesmo não se pode dizer da teoria ficcional e reducionista, com clara preponderância para a última. Esta foi sendo reatualizada à medida das transformações do liberalismo político, desde os primórdios até às formulações chamadas neo-liberais (Harvey, 2005), não sem que se perceba uma certa incongruência na actuação dos Estados, sobretudo os mais marcadamente liberais que, por vezes, actuam mais em consonância com a teoria ficcional, como ficou patente desde a crise financeira de 2008 num país como os EUA (Skinner, 2011).

## **Modelos de Estado e a educação**

A matriz europeia de Estado, na sua dimensão de promotor e regulador do ensino público, é bastante influenciada pelo modelo estatista prussiano e austríaco. Como se sabe, Wilhelm von Humboldt foi o grande mentor do modelo prussiano de escolarização e de ensino universitário no início do séc. XIX (Glenn, 2011; Herbst, 2006). No entanto, mesmo no contexto germânico há toda uma tradição liberal que remonta à própria obra de Wilhelm von Humboldt (2004), *Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen* (*Ideias para uma tentativa de definir os limites da eficácia do Estado*), de 1792, que é contemporânea e mesmo anterior às grandes obras do liberalismo político anglo-saxão e que muito influenciou utilitaristas ingleses como John Stuart Mill, continuadores de Jeremy Bentham. Na verdade, na obra de Wilhelm von Humboldt é manifesta a preocupação com a protecção da educação em relação à acção do Estado. De facto, a imagem do contexto prussiano de escolarização dominada e controlada pela iniciativa do Estado não corresponde ao que os

historiadores revelam acerca do grande papel reservado às igrejas católica e protestantes.

“Through most of the nineteenth century the public elementary school in Prussia was de jure an institution of the state but de facto an institution of the church through the clergy's virtual monopoly of school inspection offices and the precedence given to confessional religious instruction in the curriculum. (...) The General Civil Code of 1794 defined the *Volksschule* as an institution of the state but did not consistently carry out this principle.” (Lamberti, 1989, p. 13).

A forma como se estruturou a relação entre o Estado e as igrejas em alguns países europeus é significativa da forma como o fenómeno da secularização se desenvolveu. Inglaterra e Dinamarca, monarquias constitucionais, são sociedades altamente secularizadas, mas que não são Estados laicos. Bélgica e Holanda apoiam e subsidiam as religiões, como também a Alemanha, e não podem ser considerados Estados confessionais. Aliás, é na Bélgica de língua flamenga e sobretudo na Holanda onde se encontra o sistema educativo mais pluralista do mundo, com uma ampla liberdade de iniciativa da sociedade para criar escolas, apoiadas pelo Estado (Glenn, 2011). Em países como Portugal, Espanha e Itália, sociedades culturalmente muito marcadas pelo catolicismo e pela religiosidade, o Estado é laico mas celebrou diversos tratados concordatários que privilegiam o grupo religioso maioritário. São sociedades pouco secularizadas, porém o Estado, do ponto de vista jurídico e constitucional, é laico (Catroga, 2010).

A escola pública laica, criação da República, em França como em Portugal, só foi possível no quadro de separação das igrejas do Estado. No nosso país esta separação resistiu mesmo ao fascismo de fundo católico de Salazar e foi mantida pelo Estado Novo, apesar da Concordata de 1940. Os republicanos portugueses, à semelhança dos seus homólogos franceses, objectivaram a ideia de um Estado laico, logo neutro em matéria religiosa, onde a escola formaria o cidadão na moralidade cívica do amor à pátria, entendendo a liberdade das opções religiosas como algo do foro privado de cada um. Auguste Comte e os positivistas em geral, bem como o nosso Teófilo Braga, eram a favor do respeito pela liberdade de ensino, sendo contra o monopólio estatal nesta matéria (Catroga, 1991). Porém, a maior parte dos republicanos, franceses e portugueses, não alinharam na mesma atitude. Fiéis aos princípios do liberalismo político e económico, adoptaram no entanto uma solução mais estatista, ainda que rejeitando formalmente o

monopólio estatal e permitindo a existência de escolas privadas e da liberdade de ensinar.

Na Europa, ainda que a liberdade de ensino tenha sido preservada ao longo do século XX a despeito de um crescente estatismo – atente-se no significado do movimento da Escola Nova e na natureza privada das suas escolas – o fenómeno da massificação e da democratização da escolaridade fez do Estado o maior investidor em educação e o maior proprietário de escolas, para além de uma crescente função reguladora e prescritiva em termos curriculares. Nos últimos vinte anos, nas agendas das políticas educativas de muitos países, o problema da liberdade de escolha parental andou a par com a questão do financiamento das escolas (Whitty, 2005). De facto, a questão actual da liberdade de escolha parental e o financiamento das escolas está directamente ligada a concepções de Estado, do seu papel na economia, do que é o bem público e de como e em que medida cabe ao Estado ou à sociedade a prossecução da educação pública (Borman, Danzig, & Garcia, 2012; Feinberg, 2012; Feinberg & Lubienski, 2008). O tema de um recente número da prestigiada publicação *Review of Research in Education* da AERA (*American Educational Research Association*), *Education, Democracy, and the Public Good* (2012) não deixa dúvidas sobre a importância e a actualidade destas questões.

Glenn (2011) sustenta ainda que as diferenças recentes entre Estados, sobretudo entre os EUA e a Europa, que devido às suas longas tradições históricas vêem a educação como uma função mais dependente do Estado ou da sociedade civil, estão relacionadas à incorporação do princípio da subsidiariedade no direito europeu e nas relações entre a União Europeia e os Estados e entre estes e a sociedade civil. Uma recente e enciclopédica obra em quatro volumes, com a participação de vários académicos mundiais, foi editada por Charles L. Green, especialista americano em educação comparada, e Jan de Groof, historiador belga da educação: *Balancing Freedom, Autonomy and Accountability in Education* (2012). A obra está alicerçada na premissa de que existem três dimensões fundamentais da gestão educativa pelos Estados: a liberdade de escolha dos pais, podendo escolher entre escolas ou o ensino doméstico; a autonomia dos actores educativos (professores e directores); a avaliação (*accountability*) e as responsabilidades do Estado como garante dos interesses da sociedade e das crianças e jovens no sentido de que estas recebam uma efectiva e adequada educação e formação.

## O contexto europeu, o princípio da subsidiariedade e os católicos

O princípio da subsidiariedade foi introduzido no direito europeu com o Tratado de Maastricht em Fevereiro de 1992 curiosamente a partir do direito canónico e da encíclica *Centesimus Annus* de 1991. Em termos gerais, como é mais amplamente consensual, consiste na definição de níveis de competência ou autoridade em sistemas federais de governação (Jover, 2002). À altura da sua introdução no Tratado de Maastricht, e em face dos enormes desafios colocados à sociedade europeia desde a queda do Muro de Berlim à guerra na antiga Jugoslávia, houve uma clara preocupação em lançar mão deste princípio como uma forma de redução de um incómodo *déficit* democrático, para fazer com que os cidadãos europeus se vissem realmente representados nos centros de decisão. “Resolvidos a continuar o processo de criação de uma união cada vez mais estreita entre os povos da Europa, em que as decisões sejam tomadas ao nível mais próximo possível dos cidadãos, de acordo com o princípio da subsidiariedade” (Tratado da União Europeia, 1992, p. 4). A educação seguiu este desiderato e o Art.º 149.1 consagrou o princípio da subsidiariedade para as questões educativas, limitando a intervenção da União ao encorajamento, suporte e cooperação entre Estados membros, ao respeito pela diversidade linguística e cultural, “turning down any pretensions at harmonizing educational systems in terms of content and organization.” (Jover, 2002, p. 4).

No entanto, e sem entrar num campo pertencente ao direito e para o qual não estou habilitado a formular considerações, é preciso referir que uma das fragilidades e ambiguidades do princípio de subsidiariedade reside no facto de ser um princípio político cujo critério de aplicação legal é de difícil concretização. Um outro aspecto da sua fragilidade e ambiguidade advém exactamente da sua ubiquidade: foi glosado de tal forma que ora perde a sua significação, ora serve para justificar qualquer posição ou ideia política sobre a Europa.

“There are staunch defenders of the States who have time for neither Europe nor regions; those who foretell the death of the State in favor of the idea of Europe, or of sub-state levels of government, or, more usually, both at the same time; those who hold individual initiative above all and advocate minimum public intervention regardless of on which level; those who huddle together against a Europe seen as an enormous bureaucratic power bent on thrusting its regulatory tentacles hither and yon; those who look to Europe because they know it will mean

greater liberalization... And everyone seems to think the principle of subsidiarity is on their side.” (Jover, 2002, p. 7).

Acresce que, se o princípio da subsidiariedade está presente nas relações entre a União e os Estados, agindo segundo uma linha descentralizadora das decisões e opções, não é tácito que não possa ser também aplicado no interior dos Estados, no sentido de regular as suas atribuições e prerrogativas com as da sociedade civil. Na verdade, creio que reside aí a tentativa levada a cabo por grupos católicos para afirmarem a liberdade de escolha parental que tem sido a sua bandeira.

As posições de Fernando Adão da Fonseca, presidente do Fórum para a Liberdade de Educação ([www.fle.pt](http://www.fle.pt)), uma associação criada em Setembro de 2002 para ser um espaço de reflexão e divulgação de ideias sobre a liberdade de educação e outros temas correlatos coincidem bastante com as da Igreja, através da Associação de Escolas Católicas<sup>35</sup>, da Agência Ecclesia<sup>36</sup> e mesmo da Universidade Católica Portuguesa<sup>37</sup>; propostas que articulam a liberdade de escolha parental com a redução da presença do Estado na educação. Estas posições procuram garantir a liberdade de um ensino privado, em geral, e confessional, em particular, e a sua legitimidade como ensino público, através dos contratos de associação, fundamentando-as numa proposta de teoria política plasmada no conceito de *Estado Garantia*. Este conceito foi sendo amadurecido desde a iniciativa *Compromisso Portugal* ([www.compromissoportugal.pt](http://www.compromissoportugal.pt)) lançada a 10 de Fevereiro de 2004, na chamada *Convenção do Beato*, onde cerca de 550 empresários, gestores e académicos debateram um novo modelo económico e de desenvolvimento para Portugal. Uma 2ª *Convenção do Beato* realizou-se em 21 de Setembro de 2006. A Proposta 12 do *Relatório do Beato*, da 1ª Convenção, onde Adão da Fonseca foi um dos promotores, resume bem as ideias e o programa.

«PROPOSTA 12 - Liberdade de educação. Deve ser garantida a todos os cidadãos a liberdade de aprender e ensinar, enquanto direito fundamental da pessoa, como estipula a nossa Constituição da República. É também a via de aumento da qualidade de ensino que Portugal tanto precisa, pelo efeito concorrência que gera entre todas as escolas, embora sob tutela da função reguladora do Estado. Para tal, o Estado deverá garantir aos professores e

---

<sup>35</sup> <http://www.educris.com/v2/54-associao-de-escolas-catolicas-apec>

<sup>36</sup> <http://www.agencia.ecclesia.pt>

<sup>37</sup> <http://www.agencia.ecclesia.pt/cgi-bin/noticia.pl?id=83925>

aos cidadãos em geral a liberdade e a responsabilidade de criarem escolas com projectos educativos em que acreditem, e aos cidadãos (e suas famílias, no caso dos menores) a liberdade de escolha do seu projecto educativo e da sua escola, suportando o Estado os custos do ensino que os cidadãos escolherem, No caso de famílias com menores recursos.».

Entre Dezembro de 2006 e Julho de 2007, Adão da Fonseca discorreu sobre a ideia de *Estado Garantia* num ciclo de oito conferências promovido pela revista *Nova Cidadania* no Mosteiro dos Jerónimos: *O Estado Garantia: o Estado Social do Século XXI?* A maior parte dos seus escritos, conferências e entrevistas em vídeo, sobre o tema do modelo de Estado e sobre a liberdade de escolha em educação, está disponibilizada na página da internet do Fórum para a Liberdade da Educação.

Os católicos e liberais, através do conceito de *Estado Garantia*, pretendem desenvolver um modelo que garanta a liberdade de escolha parental num quadro de ampla liberdade da iniciativa privada em educação e de financiamento pelo Estado. Este modelo implica a limitação do Estado a árbitro e regulador em matéria de ensino e, tendencialmente, não mais a proprietário e investidor. Adão da Fonseca, em vários escritos e conferências<sup>38</sup>, sustenta, de forma puramente abstracta, que a liberdade de educação implica a autonomia das escolas. Esta autonomia seria pedagógica, de adaptação dos currículos, dos horários e das actividades extracurriculares consoante as necessidades dos alunos, da escolha dos melhores e mais capazes professores. A liberdade de educação, implicando uma autonomia total e responsável, estaria nos antípodas da ideia de neutralidade, essa sim inimiga da liberdade. Ou seja, a neutralidade da escola laica é um mito; e uma escola confessional que abertamente recuse a ilusão de neutralidade é a única que poderá criar pessoas verdadeiramente livres<sup>39</sup>.

Em resumo, a posição dos católicos quanto ao papel do Estado e da sociedade em relação à educação reside na chamada doutrina social da Igreja que desde a encíclica *Rerum Novarum*, de Leão XIII, passando pelo Concílio Vaticano II e a opção preferencial pelos pobres, até à encíclica *Centesimus Annus*, de João Paulo II, procura na aplicação do princípio da subsidiariedade o espaço de liberdade que um Estado laico lhe tem negado, de formas distintas, um pouco por todo o mundo. De uma forma política e legalmente complexa, aquele princípio penetrou no direito e na organização

---

<sup>38</sup> <http://youtu.be/eBcaVu9GP6Y>

<sup>39</sup> <http://youtu.be/2CX5EfMjY8U>

européia com o Tratado de Maastricht e, desde então, tem sido usado indiscriminadamente para regular relações de soberania e autoridade, porém com aplicações legais práticas insuficientes e por vezes incongruentes.

## **Currículo e inovação**

A despeito da evolução específica da regulação da educação em cada Estado-nação ao longo dos últimos dois séculos, é bastante consensual a perspectiva de que a instituição e organização escolares apresentam uma uniformidade mundial relevante e que esta uniformidade é acompanhada por uma grande inércia, ou seja, não foi muito permeável a mudanças, sobretudo nos últimos cem anos (Benavot, Cha, Kamens, Meyer, & Wong, 1991; Fullan, 2007 ; Hargreaves & Shirley, 2009; Jones et al., 2008). Há pouco tempo, um ex-ministro da educação, Eduardo Marçal Grilo, exprimia-se assim num jornal de grande circulação: “Repare: se pegar num médico do séc. XIX e o trouxer de repente para um hospital, ele será incapaz de fazer cirurgia, nem sequer perceberá onde está. Com a educação não é bem assim. O meu avô que foi professor primário no final do século XIX, seguramente reconheceria numa sala de aula muito do que viveu há cem anos nas suas classes.”<sup>40</sup>.

Poder-se-á falar de um paradigma comum de escola (Fino, 2009) que inclui diversas categorias que se encontram no universo da instituição escolar: a sua arquitectura e o seu espaço fechado e apartado do resto da comunidade onde pertence; a existência de salas de aula fisicamente fechadas e não comunicantes; a disposição característica das pessoas e do mobiliário no interior das salas; a organização do currículo por disciplinas especializadas e a não existência de áreas interdisciplinares; um horário que organiza estas disciplinas em sequência e até em hierarquia; uma certa concepção do conhecimento e da inteligência e das faculdades que os mobilizam; a função cognitiva, afectiva e moral dos professores; uma noção de classe pautada por idades e uma ritualização dos meios de progressão de classe; toda a sorte de prescrições de conduta, explícita ou implicitamente formuladas.

De certa forma, pode-se falar também de um paradoxo da objectivação da escola pública num certo modelo de Estado liberal, que é acentuado pela questão curricular subjacente, ou seja, pela função reguladora e de garantia

---

<sup>40</sup> <http://www.publico.pt/portugal/noticia/eduardo-marcal-griloo-pais-nao-resiste-a-este-pin-gue-pongue-1623561>

de uma educação como bem público. A questão poderia ser assim colocada: este Estado regulador e garante das liberdades e do bem público, não tenderá a exercer um certo despotismo curricular? Este despotismo, para além de curricular, não será também pedagógico, organizacional, arquitectónico? Que liberdade pedagógica e curricular este Estado admitirá à sociedade tendo em conta o princípio da subsidiariedade?

Em 2004, numa das suas últimas conferências, em Dublin, Seymour Papert vaticinava que este sistema educativo mundial “is about to collapse.” (Papert, 2004). Mas parece que o colapso tem tardado, que os ambientes informais não conseguem fazer a revolução e o moribundo com quase dois séculos de idade – o paradigma fabril de escola – tem demorado a morrer. Donde retirará as suas forças? Evidentemente, sendo uma construção da modernidade, moldada a partir do projecto iluminista, revolucionário e liberal, de educação universal, que se foi estruturando no contexto da afirmação dos estados-nação e do modelo económico liberal-capitalista, é deste *paradigma social* que o *paradigma fabril* retira a sua força. A meu ver, a ideia de Fino (2000, 2001, 2004, 2009, 2010) de inovação pedagógica como ruptura com as práticas pedagógicas tradicionais e com o paradigma fabril necessita de um aprofundamento quanto à sua dimensão de história e quanto ao seu fundamento numa teoria da mudança social. Julgo não ser possível, a partir do conceito de paradigma, compreender as relações dinâmicas entre o paradigma fabril, o paradigma social, económico e político que o sustenta e os paradigmas da ciência cognitiva. Na verdade, tenho muitas dúvidas acerca da capacidade heurística do uso do conceito de paradigma nestes contextos. Que relações entre paradigmas? Um contém ou está contido no outro? Ou o intercepta? É possível que um se transforme e o outro permaneça? A natureza das ciências sociais e humanas torna mais difícil a capacidade heurística da noção de paradigma e da sua hegemonia, ao contrário da sua aplicação às ciências físicas, como foi o escopo de Kuhn (Hoyningen-Huene, 1998; Kuhn, 2000, 2009; Nola, 2000).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Benavot, A., Cha, Y.-K., Kamens, D., Meyer, J. W., & Wong, S.-Y. (1991). Knowledge for the masses: world models and national curricula, 1920-1986. *American Sociological Review*, 56 (February), 85-100.
- Borman, K. M., Danzig, A. B., & Garcia, D. R. (2012). Education, Democracy, and the Public Good. *Review of Research in Education*, 36(1), vii-xxi.
- Catroga, F. (1991). O Republicanismo em Portugal. Da formação ao 5 de Outubro de 1910. Coimbra: Imprensa da Universidade.

- Catroga, F. (2010). *Entre Deuses e Césares. Secularização, Laicidade e Religião Civil* (2 ed.). Coimbra: Almedina.
- Tratado da União Europeia (1992).
- Feinberg, W. (2012). The Idea of a Public Education. *Review of Research in Education*, 36(1), 1-22.
- Feinberg, W., & Lubienski, C. (Eds.). (2008). *School Choice Policies and Outcomes. Empirical and Philosophical Perspectives*. New York: SUNY Press.
- Fino, C. N. (2000). *Novas Tecnologias, Cognição e Cultura: um estudo no primeiro ciclo do Ensino Básico*. Faculdade de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. Lisboa.
- Fino, C. N. (2001). Um novo paradigma (para a escola): precisa-se. *FORUMa - Jornal do Grupo de Estudos Clássicos da Universidade da Madeira*, 1(2).
- Fino, C. N. (2004). *Inovação: exorcizar o invariante cultural*. (Provas de Agregação em Tecnologia e Inovação Pedagógica), Universidade da Madeira, Funchal.
- Fino, C. N. (2009). Inovação e invariante (cultural). In L. Rodrigues & P. Brazão (Eds.), *Políticas educativas: discursos e práticas* (pp. 192-209). Funchal: Grafimadeira.
- Fino, C. N. (2010). Investigação e inovação (em educação). In C. N. Fino & J. M. Sousa (Eds.), *Pesquisar para mudar (a educação)*. Funchal: Universidade da Madeira.
- Fullan, M. (2007 ). *The new meaning of educational change* (4ª ed.). New York: Teachers College.
- Glenn, C. L. (2011). *Contrasting Models of State and School. A Comparative Historical Study of Parental Choice and State Control*. New York: Continuum
- Hargreaves, A., & Shirley, D. (2009). *The Fourth Way: The Inspiring Future for Educational Change*. Thousand Oaks: Corwin.
- Harvey, D. (2005). *A Brief History of Neoliberalism*. New York: Oxford University Press.
- Herbst, J. (2006). *School choice and school governance: a historical study of the United States and Germany*. New York: Palgrave Macmillian.
- Hoyningen-Huene, P. (1998). On Thomas Kuhn's Philosophical Significance. *Configurations*(6), 1-14.
- Humboldt, W. v. (2004). *Essai sur les Limites de l'Action de l'État*. Paris: Société d'édition Les Belles Lettres.
- Jones, K., Cunchillos, C., Richard Hatcher, Hirtt, N., Innes, R., Johsua, S., & Klausenitzer, J. (2008). *Schooling in Western Europe. The New Order and Its Adversaries*. New York: Palgrave Macmillan.
- Jover, G. (2002). Rethinking Subsidiarity as a Principle of Educational Policy in the European Union. In J. A. Ibañez-Martin & G. Jover (Eds.), *Education in Europe: Policies and Politics* (pp. 3-22). Amsterdam: Kluwer Academic Publishers.
- Kuhn, T. S. (2000). *The road since structure: philosophical essays, 1970-1993*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Kuhn, T. S. (2009). *A Estrutura das Revoluções Científicas*. Lisboa: Guerra e Paz Editores.
- Lamberti, M. (1989). *State, Society, and the Elementary School in Imperial Germany*. New York: Oxford University Press.
- Maquiavel, N. (2001). *O Príncipe*. São Paulo: Martins Fontes.
- Nola, R. (2000 ). Saving Kuhn from the Sociologists of Science. *Science & Education*(9), 77-90.

Nozick, R. (2001 [1974]). *Anarchy, State, and Utopia*. Oxford: Blackwell.

Papert, S. (2004). *Will Going Digital Improve or Transform Education?* Paper presented at the New Futures for Learning in the Digital Age, Dublin, Ireland. <http://fundamentalchange.carolstrohecker.info/documents/ImproveOrTransform.pdf>.

Rawls, J. (1999 [1971]). *A Theory of Justice*. Cambridge, MA: The Belknap Press of Harvard University Press.

Skinner, Q. (2011). *Uma Genealogia do Estado Moderno*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.

Whitty, G. (2005). *Making Sense of Education Policy*. Studies in the Sociology and Politics of Education (4 ed.). London: Paul Chapman Publishing.