

FERNANDO CORREIA  
(org)

A photograph of a grey concrete wall with a circular window. The window looks out onto a landscape with 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

---

## ESTADO MÍNIMO-ESCOLA MÍNIMA: COMO FICA O CURRÍCULO?

---

### Jesus Maria Sousa

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

Sendo o Centro de Investigação em Educação (CIE-UMa) reconhecido já, no plano nacional e internacional, pela sua visão crítica da escola e do currículo, além de outros elementos diferenciadores que lhe conferem uma identidade própria, como o recurso às abordagens etnográficas nas suas metodologias de investigação, identidade essa que configura, na opinião dos seus avaliadores externos, “*an elaboratd Madeira School of Thought*”, a proposta de reflexão sobre a temática do Estado mínimo não podia ser mais feliz, para a análise das *driving forces* ideológicas, políticas, económicas e financeiras que marcam o panorama atual do País, com reflexos inevitáveis sobre o currículo.

Proponho-me por isso, com base numa revisão bibliográfica, nomeadamente legislativa e de relatórios publicados, respetivamente correspondente às intenções políticas declaradas e à realidade propriamente dita, verificar se os princípios do Estado mínimo se consubstanciam no currículo que temos nas nossas escolas. Para isso, antes de mais, teremos de começar por clarificar o conceito de Estado mínimo.

### Origens do Estado Mínimo

Para entendermos o conceito de Estado mínimo não podemos deixar de referir Adam Smith (1723-1790), que veio marcar a economia moderna, num cenário do século das Luzes. Contestando o mercantilismo então instalado, por considerar que o comércio era uma atividade estéril, de mera troca de riqueza, Adam Smith defendia, tal como outros fisiocratas, que ao invés de troca de riqueza, se devia apostar antes na criação da riqueza. E que essa viria da natureza: da agricultura, da pecuária, da extração de minério, etc.

Considerado por muitos como o pai do liberalismo económico, relevou o papel do interesse pessoal, o “*self-interest*”, na (sua) “Riqueza das Nações”. O título completo do livro era “*An Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations*”, constituído por 5 volumes.

A sua teoria radicava-se fundamentalmente na ideia de que ninguém é benemérito, ninguém pensa no bem do outro, quando monta um talho, uma padaria, ou uma fábrica de cerveja, pressupondo que desses empreendimentos irá

resultar o bem-estar de uma refeição completa para outrem. Cada um pensa, acima de tudo, no seu interesse pessoal. A existência daquilo que ele chamou de “mão invisível” para promover o equilíbrio entre os interesses de uns e de outros provoca, em seu entender, conflitos desnecessários, uma vez que é o egoísmo o que move a motivação humana.

Por isso, defendia que não devia haver (ou então haver muito pouca) intervenção governamental, deixando a iniciativa privada fluir livremente, pois seria essa livre competição a determinar o abaixamento do preço dos produtos, estimulando ao mesmo tempo o desenvolvimento da tecnologia e a inovação para tornar esses produtos mais baratos. O regime do *laissez faire, laissez passer*, regulado por leis naturais, sintetiza bem a ideia de não intervenção do Estado na economia de uma Nação.

Ora, a Revolução Americana, que culminou com a Declaração da Independência a 4 de julho de 1776 e conseqüente aprovação da Constituição dos EUA em 1787 (primeira e única Constituição até à data, apesar das diversas-27 Emendas), procurou pôr em prática os princípios iluministas, contra os abusos não só da Igreja como do Estado. Sob a influência da teoria do Estado mínimo de Adam Smith, os fundadores dos EUA, George Washington, John Adams, Thomas Jefferson e James Madison, 1º, 2º, 3º e 4º presidentes, entre outros, pretenderam criar o menor governo até então conhecido. De que forma? Não havendo um exército permanente, não havendo dívida interna, não havendo impostos sobre rendimentos, nem impostos estaduais (não nos esqueçamos da Revolta do chá - *Boston Tea Party*, contra a aplicação de impostos pelos britânicos). Haveria apenas algumas tarifas sobre alguns bens de consumo.

Apenas para relembrar, o conjunto das 10 primeiras Emendas à Constituição Americana ficou comumente conhecido como *Bill of Rights*, por contemplarem os direitos básicos do cidadão face ao poder do Estado. A Constituição, primeira Constituição escrita do mundo moderno, era a única lei suprema a respeitar. O conceito de Estado mínimo tem aqui as suas raízes.

### **Discussão atual do Estado mínimo**

Acompanhemos, entretanto, a discussão sobre o Estado mínimo que se faz hoje em dia, recorrendo a dois renomados filósofos políticos do liberalismo moderno, ambos professores da Universidade de Harvard: John Rawls (1921-2002) e Robert Nozick (1938-2002).

A obra “*A theory of Justice*” (1971) de John Rawls tinha em vista, segundo o autor, “generalizar e elevar a uma ordem mais alta de abstração a teoria tradicional do contrato social representada por Locke, Rousseau e Kant” (Rawls, 2008, p. xxii).

Enquanto o liberalismo clássico admitia a ideia de Estado apenas para garantir a liberdade pessoal e a propriedade privada, o liberalismo moderno de Rawls admite a preocupação do Estado com a pobreza, a doença, as carências educacionais, a falta de habitação, etc. Para este autor, a justiça social que defende, característica de um *Welfare state* (Estado do bem-estar), articula dois princípios fundamentais: por um lado, o princípio de igual liberdade, com todos a terem, do mesmo modo, o direito às liberdades básicas, como a liberdade de expressão, de consciência (de religião), de votar...; por outro lado, o princípio da diferença, ao aceitar que as desigualdades sociais e económicas podem até ser vantajosas para todos, desde que se cuide do bem-estar dos mais desfavorecidos da sociedade.

O Estado, neste caso, tem a função de redistribuição de rendimento e de fornecimento de bens e serviços primários sobretudo aos mais pobres, partindo-se do princípio de que uma sociedade de bem-estar resulta da soma do bem-estar de todos os indivíduos dessa sociedade. Como o próprio Rawls designa, este é um “*left liberalism*”.

É contra este Estado providência que se levanta a voz de Robert Nozick, com a sua obra “*Anarchy, State and Utopia*” (1974). Refutando a teoria do colega, este autor coloca no topo da escala de valores a liberdade individual e, no seu prolongamento, o direito de propriedade, como direitos inalienáveis. Qualquer Estado que ouse intervir na esfera privada é, para ele, um Estado totalitário, pois não considera que exista *de per se* uma entidade social, mas apenas indivíduos, que não podem ser usados por outros como meios, ferramentas, instrumentos ou recursos. Esta teoria libertária aceita, todavia, do ponto de vista moral, um Estado que seja mínimo.

“Um Estado mínimo, limitado às funções restritas de proteção contra a força, o roubo, a fraude, de fiscalização do cumprimento de contratos, etc., é justificável; um Estado mais amplo violará os direitos da pessoa de não ser forçada a fazer certas coisas, e isso não é justificável” (Nozick, Preface, p. ix).<sup>1</sup>

Segundo este autor, todas as pessoas devem ter os seus direitos individuais assegurados, com a dignidade que isso pressupõe. Cada um tem o direito de escolher o tipo de vida que deseja, e prosseguir nos fins por ele determinados, na medida da sua capacidade, auxiliado, quando muito, pela cooperação voluntária de outros indivíduos detentores da mesma dignidade. Mas essa cooperação deverá ser voluntária, não pode ser obrigada. Já o anarquista norte-americano do século

---

<sup>1</sup> “A minimal state, limited to the narrow functions of protection against force, theft, fraud, enforcement of contracts, and so on, is justified; any more extensive state will violate person’s rights not to be forced to do certain things, and is unjustified” (Preface, p. ix).

XIX Benjamin Tucker dizia no seu *“State Socialism and Anarchy”* (cit. Woodcock, p. 151): “Se o indivíduo tem o direito de governar-se a si mesmo, qualquer governo exterior não passa de tirania”.

Seguindo esta mesma linha, diz Nozick, que

“O Estado não pode usar sua máquina coercitiva para obrigar os cidadãos a ajudarem outros ou para proibir atividades a pessoas que as desejem realizar para seu próprio bem ou proteção” (Id. *ibid.*)<sup>2</sup>.

Daí que, para ele, a tributação dos rendimentos do trabalho seja equiparável a trabalho forçado.

Ao Estado caberia apenas o papel de “guarda-noturno” (*night-watchman state*), isto é, o Estado deveria apenas zelar pela segurança do cidadão e estar atento a eventuais violações de contratos, podendo aí intervir, pois é oficialmente dotado do monopólio do uso da força, para esses efeitos.

### **Repercussões do Estado mínimo na educação**

No cenário atual do País, de que modo é possível verificarmos a implementação dos princípios do Estado mínimo na educação?

Teremos de analisar, em primeiro lugar, se tem havido uma evolução no sentido de uma cada vez menor intervenção governativa na educação, com a óbvia intenção de passar esta responsabilidade para a esfera privada.

Se olharmos para o panorama dos Ministérios, a partir apenas do XV Governo Constitucional da 3ª República, verificamos que, até 2011, tivemos sempre um Ministério da Educação autónomo (de David Justino - abril de 2002 a julho de 2004; de Maria do Carmo Seabra - julho de 2004 a março de 2005; de Maria de Lurdes Rodrigues - março de 2005 a outubro de 2009; e de Isabel Alçada - outubro de 2009 a junho de 2011, relativamente ao Ministério da Ciência e Ensino Superior (de Pedro Lynce - abril de 2002 a outubro de 2003; de Graça Carvalho - outubro de 2003 a julho de 2004; ou relativamente ao Ministério da Ciência, Inovação e Ensino Superior (de Graça Carvalho - julho de 2004 a março de 2005), ou ainda finalmente em relação ao Ministério da Ciência Tecnologia e Ensino Superior (de Mariano Gago - março de 2005 a junho de 2011). Após este longo período, Nuno Crato assumiu, desde junho de 2011 até à data, uma única pasta conjunta de Educação e Ciência. Em nossa opinião, pode este facto indiciar uma menor importância à intervenção governativa na área da educação, na linha de um Estado mínimo.

---

<sup>2</sup> “the state may not use its coercive apparatus for the purpose of getting some citizens to aid others, or in order to prohibit activities to people for their *own* good or protection” (Id. *Ibid.*)

Outro elemento justificativo da implementação de um Estado mínimo pode também ser lido a partir de um desinvestimento financeiro na área pública da educação. O Relatório sobre o Estado da Educação 2012, produzido pelo insuspeito Conselho Nacional de Educação, refere corajosamente que

“É com preocupação que se assiste à diminuição significativa do investimento no sector da educação, traduzida na redução dos meios financeiros (entre 2011 e 2012 o orçamento do Ministério da Educação e Ciência baixou 16pp) e dos seus recursos humanos”. (CNE, 2013, p. 11)

A nota de rodapé alerta ainda que:

“Embora não se tenha conseguido obter dados validados, o relatório de janeiro de 2013 do Fundo Monetário Internacional (FMI) sobre Portugal refere uma diminuição de 11.065 professores dos ensinos Básico e Secundário em 2012, tendo por fontes os Ministérios das Finanças e da Educação e Ciência”(id. ibid.).

Se nos centrarmos na Educação de Infância, mais particularmente na Educação pré-escolar (3-6 anos), verificamos no quadro em baixo, construído a partir do Relatório atrás citado (p. 45), uma redução do número de estabelecimentos da rede pública.

Tabela. Evolução do número de estabelecimentos, por NUT e natureza institucional.

Ano	2000	/01	2009	/10	2010	/11
Natureza	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado
<b>Madeira</b>	131	37	120	58	116	58
<b>Portugal</b>	4454	2170	4525	2454	4379	2433

Fonte: Estatísticas da Educação 2010/2011. DGEEC, 2012

É interessante notar, também a partir do Relatório (ver com mais detalhe na p. 52), que a percentagem de educadores de infância em exercício, em 2010/11 era de 56,3% na rede pública e 43,7% na rede privada. No entanto, se a diminuição de educadores, desde 2000/01, na rede privada, tem acompanhado a redução de crianças inscritas (menos 690 crianças), na rede pública, verifica-se paradoxalmente uma diminuição do número de educadores quando o número de inscritos aumenta (mais 2428 crianças). Qual a explicação para isso?

Outro exemplo de desinvestimento público acontece ao nível da Intervenção Precoce na Infância (IPI), com o apoio das Equipas Locais de Intervenção (ELI), formadas por profissionais das áreas da educação, saúde e assistência social (ver com mais detalhe na p. 50). Sendo o número de crianças por educador(a) também um indicativo da qualidade dos serviços oferecidos, e sendo nove, o número médio de crianças por educador em IPI, verifica-se que em alguns distritos, como Setúbal

e Beja, os números sobem bastante. Neste último, subiu de 8,8 crianças em 2009/10 para 15,2 em 2010/11.

Passando para os níveis de educação básica e secundária, entre 2000/2001 e 2010/2011, o número de estabelecimentos diminuiu 43,5% no Continente, apesar de a quebra de alunos ter sido de -2,8%. Tal deveu-se à reconfiguração da rede de estabelecimentos, em favor de tipologias agregadoras (fechando escolas em meios isolados). Se o número médio de alunos por estabelecimento era de 142, passou então, em 2010/2011, para 245. (Id., p. 68).

Outro exemplo de desinvestimento público é o do encerramento, entre 2010 e 2012, de 35 Centros Novas Oportunidades. Segundo a ANQEP<sup>3</sup>, entidade que tutela o Sistema de Reconhecimento e Validação de Competências, em novembro de 2012, encontravam-se em processo de extinção, mais 76 Centros. (Id. Ibid.). Como refere o Relatório atrás citado,

“Depois de um crescimento acentuado da frequência de modalidades de educação e formação dirigidas a adultos, desenha-se uma tendência de decréscimo neste eixo, tanto mais preocupante quanto nefasto o seu impacto: na elevação dos baixíssimos níveis de qualificação da população ativa; no ritmo da recuperação da distância que nos separa da média europeia, quanto à proporção da população com o Ensino Secundário; nas implicações das baixas qualificações das famílias sobre o sucesso dos alunos e o abandono escolar dos jovens sem as qualificações mínimas de referência (Ensino Secundário)” (Id. p. 153).

Ao nível do ensino superior, continuando apenas em dar alguns flashes, e sem falarmos no sufoco por que passam as universidades em termos orçamentais, é notória também uma diminuição no apoio social aos estudantes. Se ao longo de uma década, o número de bolseiros apresentou um crescimento significativo da ordem dos 33,7%,

“os dados relativos a 2011 mostram uma retração do número de bolseiros, com uma diminuição de 7.085 estudantes abrangidos, o que corresponde a menos 2,4 pp face ao ano transato” (Id. p. 208).

Em suma, nada melhor que transcrever os Destaques do capítulo sobre o “Financiamento da Educação” do Relatório do CNE:

- “Decréscimo das despesas do Estado em educação a partir de 2011.

---

<sup>3</sup> Agência Nacional para a Qualificação e Ensino Profissional.

- Em 2009, o custo/aluno em Portugal estava abaixo da média da UE27: menos 29,9 pp no CITE1; menos 9,1 pp nos CITE 2 a 4; menos 22,7 pp nos CITE 5-6.
- Decréscimo das verbas transferidas para as autarquias, entre 2010 e 2012, no âmbito do FSM, destinadas ao financiamento das competências dos municípios no domínio da educação pré-escolar e do 1º ciclo do Ensino Básico” (Id. p. 227).

Se estas medidas ao nível do desinvestimento público, com flagrante favorecimento do sector privado, nos parecem estar em consonância com os princípios do Estado mínimo, já o aumento dos impostos e a redução de salários a funcionários públicos, pensionistas e reformados fariam os criadores do Estado mínimo dar voltas no túmulo. A não ser que se pretendesse dar mesmo fim ao sector público. Aí já não se podia acusar a linha política no poder, de incongruente. Pelo contrário, estas medidas fariam parte do processo de “destruição criativa”<sup>4</sup>, referido por Manuel Sobrinho Simões na sua entrevista ao Público (22 de novembro de 2013), quando criticava as políticas da FCT.<sup>5</sup>

### Como fica o currículo?

Com este panorama educacional, e enquanto responsáveis pela linha de pesquisa do Currículo, no CIE-UMA, não podemos deixar de entrar neste terreno específico, perguntando: Como fica o currículo?

Recuando até ao ano letivo de 2000/01, temos como grandes marcos de referência os Decretos-Leis nº. 6/2001 e nº 7/2001, de 18 de janeiro.

Centrando apenas no Decreto-Lei nº. 6/2001<sup>6</sup>, relativo à Organização e Gestão Curriculares do Ensino Básico, e tendo em conta apenas o 1º ciclo do Ensino Básico, desenvolvido no documento “Currículo Nacional do Ensino Básico — Competências Essenciais”, constatamos que, tendo sempre presente a “Educação para a

---

<sup>4</sup> Joseph Schumpeter, economista austríaco, publicou em 1942, *Capitalismo, Socialismo e Democracia*, explicando como o processo de inovação se desenvolve, numa economia de mercado: a introdução de novos produtos acaba por destruir velhas empresas e antigos modelos de negócios. A destruição criativa é para Schumpeter a essência do capitalismo.

<sup>5</sup> Eis um pequeno extrato: A grande questão na ciência é quem faz primeiro uma [determinada] pergunta. Não quero que seja feita pela empresa X ou Y e eu só tenha de dar a resposta. Depois, a ciência precisa de tempo. E a indústria, a inovação e a Europa querem resolver coisas no menor intervalo de tempo possível. Uma pessoa não tem tempo para pensar e fazer boas perguntas. Então o que faz? Faz perguntas óbvias de que já sabe a resposta.

<sup>6</sup> Com as alterações introduzidas pela Declaração de Retificação n.º 4-A/2001, de 28 de Fevereiro e pelo Decreto-Lei n.º 209/2002, de 17 de Outubro.

cidadania” como transversal a todas as áreas, o currículo integrava as seguintes componentes:

1. Áreas curriculares disciplinares de frequência obrigatória, com Língua Portuguesa, Matemática, Estudo do Meio e Expressões Artísticas e Físico-Motoras;
2. Áreas curriculares não disciplinares, que incluíam Área de projeto, Estudo Acompanhado e Formação Cívica;
3. Área curricular disciplinar de frequência facultativa: Educação Moral e Religiosa.

Estas três áreas perfaziam um total de 25 ou 26 horas, por semana. Além disso, também de caráter facultativo, poderia haver atividades de enriquecimento, mais vocacionadas para a iniciação numa língua estrangeira.

À exceção das áreas curriculares disciplinares de frequência obrigatória, todas as demais componentes integravam um subdomínio de Formação Pessoal e Social. Esta estrutura curricular orientou o trabalho nas escolas ao longo de uma década.

A 23 de dezembro de 2011, com a entrada do novo Governo Constitucional, foi no entanto publicado um Despacho arrasador deste modelo, nomeadamente do documento “Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais”: o Despacho nº 17169/2011, do Gabinete do Ministro. Porquê arrasador?

Vejamos alguns extratos, com negritos da autora:

“O documento [...] continha uma série de **insuficiências** que na altura foram debatidas, mas não ultrapassadas, e que ao longo dos anos, se vieram a revelar **questionáveis** ou mesmo **prejudiciais** na orientação do ensino.”

“... o documento **não é suficientemente claro** nas recomendações que insere. Muitas das ideias nele defendidas são **demasiado ambíguas** [...]. A própria **extensão do texto**, as **repetições de ideias** e a **mistura de orientações gerais com determinações dispersas** tornaram-no num documento curricular **pouco útil**.”

“... o documento insere uma série de **recomendações pedagógicas** que se vieram a revelar **prejudiciais**. Em primeiro lugar, erigindo a categoria de **“competências”** como orientadora de todo o ensino, **menorizou o papel do conhecimento e da transmissão de conhecimentos**, que é essencial a todo o ensino. Em segundo lugar, **desprezou** a importância da **aquisição de informação**, do desenvolvimento de **automatismos** e da **memorização**. Em terceiro lugar, substituiu objetivos claros,

precisos e mensuráveis por **objetivos aparentemente generosos, mas vagos e difíceis**, quando não **impossíveis de aferir.**”

“As competências não devem ser apresentadas como categoria que engloba **todos os objetivos de aprendizagem, devendo estes ser claramente decompostos em conhecimentos e capacidades.**”

“... **aderiu a versões extremas** de algumas **orientações pedagógicas datadas e não fundamentadas cientificamente.**”

“... nem o currículo se deve tornar um veículo para a **imposição do experimentalismo pedagógico.**”

“É decisivo que, no futuro, não se desvie a atenção dos elementos essenciais, isto é, os **conteúdos**, e que estes se centrem nos **aspetos fundamentais.**”

Estava dado o mote para aquilo que considero **currículo mínimo**, que não tem nada a ver com a filosofia do Estado mínimo. É mínimo no sentido literal do termo, elegendo os objetivos claros, precisos e mensuráveis da, neste caso, datada Pedagogia por Objetivos (PPO), lembrando os ensinamentos de Benjamin Bloom e companhia, dos anos 60 do século XX. Além disso, mesmo da sua taxonomia dos objetivos do domínio cognitivo (quem estudou este autor nos idos anos setenta/oitenta – tudo levava o seu tempo a chegar a Portugal, sabe que ele defendia seis níveis de desenvolvimento mental<sup>7</sup>), o Senhor Ministro elege como primordial o nível mais baixo de operação mental: a aquisição do conhecimento, os automatismos e a memorização. Isto é, fica pelo mínimo. O currículo é mínimo também quando elege os conteúdos (e destes, os aspetos fundamentais), fazendo-nos recuar ainda mais no tempo, quando o que importava era dominar apenas a matéria.

A concretizar este Despacho de suspensão do documento das “Competências Essenciais”, é publicado, em julho de 2012, o Decreto-Lei nº 139/2012, de 5 de julho, para uma nova organização dos currículos dos ensinos básico e secundário<sup>8</sup>. Na sequência do nosso raciocínio do currículo literalmente mínimo, importa salientar as repetidas vezes em que a expressão “**redução da dispersão curricular**” aparece ao longo do texto:

---

<sup>7</sup> 1. Conhecimento; 2. Compreensão; 3. Aplicação; 4. Análise; 5. Síntese; 6. Avaliação.

<sup>8</sup> “O presente diploma estabelece os princípios orientadores da organização e gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos e do processo de desenvolvimento do currículo dos ensinos básico e secundário” (Artº. 1, ponto 1).

“A redução da dispersão curricular concretiza-se no reforço de disciplinas fundamentais tais como o Português, a Matemática, a História, a Geografia, a Físico-Química e as Ciências Naturais, na promoção do ensino do Inglês que passará a ser obrigatório por um período de cinco anos” (Preâmbulo).

A redução da dispersão curricular traduz-se não só no “reforço da carga horária nas disciplinas fundamentais” (art.º 3º, alínea d), como através da “coadjuvação nas áreas das expressões” (Preâmbulo).

Além disso, a primeira alteração da organização curricular determinada pelo Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho, ou seja, um ano depois, veio substituir todas as referências a “áreas disciplinares”, deixando prevalecer apenas a palavra “disciplina”. E continuando a análise no 1º Ciclo do Ensino Básico, se em 2012 se mantinham as áreas de projeto, estudo acompanhado e educação para a cidadania (a substituir a anterior designação de formação cívica), esta última com a exigência expressa de ser área transversal, “não sendo imposta como uma disciplina isolada obrigatória”, em 2013, surge uma designada “Oferta Complementar”, que “deve contribuir para a promoção integral dos alunos em áreas de cidadania, artísticas, culturais, científicas ou outras” (art.º 12º, ponto 3), em adição ao enunciado no art.º 9º: “As escolas do 1º ciclo podem, de acordo com os recursos disponíveis, proporcionar a iniciação da língua inglesa, com ênfase na sua expressão oral, no âmbito da Oferta Complementar” (ponto 1). Todavia, é interessante notar que na estrutura curricular anexa, a Oferta Complementar, com 1 hora semanal, tal como o Apoio ao Estudo (designação que veio substituir o Estudo Acompanhado), com 1,5 hora semanal, são explicitados apenas como “Atividades a desenvolver em articulação, integrando ações que promovam, de forma transversal, a educação para a cidadania e componentes de trabalho com as tecnologias de informação e comunicação”. Ou seja, fica-se com a impressão de que as intenções ambiciosas do texto se esvaem quando se passa ao esquema curricular. É de se salientar também que o Apoio ao Estudo visa “prioritariamente o reforço do apoio nas disciplinas de Português e de Matemática” (art.º 13º, ponto 1).

Como se pode ver, as anteriores áreas não disciplinares de frequência obrigatória dão agora lugar a

“[...] atividades de enriquecimento curricular de **carácter facultativo** e de natureza eminentemente lúdica, formativa e cultural incidindo, nomeadamente, nos domínios desportivo, artístico, científico e tecnológico, de ligação da escola com o meio, de solidariedade e voluntariado e da dimensão europeia na educação” (art.º 14º).

Expectável seria, portanto, que este reducionismo curricular ao nível do Ensino Básico tivesse, mais cedo ou mais tarde, implicações na formação de

professores correspondente. Foi por isso, sem grande surpresa, que, três meses depois, a 28 de outubro de 2013, tivéssemos assistido à chegada às IES, para recolha de parecer, do “Projeto de Decreto-Lei que procede à revisão da habilitação profissional para a docência”, visando substituir o Decreto-Lei nº. 43/2007, de 22 de fevereiro, que estabeleceu o Regime Jurídico da Habilitação Profissional para a Docência na educação pré-escolar e nos ensino básico e secundário.

A flutuação dos créditos nas componentes de formação, correspondente a maior ou menor peso que esta nova visão política atribui a cada uma delas, não podia deixar de fazer aumentar os créditos em Português e em Matemática, no âmbito da “formação na área da docência” (com um mínimo de 35 em vez de 30 ECTS para cada), seguindo-se-lhes o conjunto das disciplinas de Ciências Naturais e História e Geografia de Portugal, sem as designar de Estudo do Meio, com os mesmos mínimos de 30 ECTS do prescrito em 2007, e as Expressões também com o mesmo número mínimo de ECTS. Apesar de se manterem os mínimos e os máximos nas restantes componentes de formação, não subsistiriam dúvidas de que a subida dos ECTS da componente de “formação na área da docência”, redundaria na diminuição de peso da “formação educacional geral”, das “didáticas específicas” ou da “iniciação à prática profissional”.

Tal como a sociologia do currículo nos ensinou, somos levados a questionar: Por que teriam umas componentes mais prestígio do que outras? Por que teriam umas, maior número de ECTS do que outras? Que interesses estariam envolvidos neste jogo de poder?

Para terminar esta análise que já vai longa, há que relacionar este reducionismo curricular com a recente proposta da Juventude Popular no 25º congresso do CDS, através da moção designada “Libertar Portugal, Conquistar o Futuro” em Oliveira do Bairro, defendendo o recuo da escolaridade obrigatória do 12º para o 9º ano, uma vez que, de acordo com os seus subscritores, “a liberdade de aprender (...) é um direito fundamental de cada pessoa”.

Aí sim, o minimalismo curricular acertava o passo com o minimalismo do Estado. No fundo, e lembrando Ivor Goodson, “o currículo escolar é um artefacto social, concebido para realizar determinados objetivos humanos específicos<sup>9</sup>” (1990, p. 260).

---

<sup>9</sup> “The school curriculum is a social artifact conceived of and made for deliberate human purposes” (p. 260).

## PLANO CURRICULAR DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

### SÍNTESE ILUSTRATIVA

2001	2012	2013
<p>Áreas curriculares disciplinares de frequência obrigatória:</p> <p>Língua Portuguesa; Matemática; Estudo do Meio; Expressões: Artísticas; Físico-Motoras</p>	<p>Áreas disciplinares de frequência obrigatória:</p> <p>Português Matemática; Estudo do Meio; Expressões: Artísticas; Físico-Motoras</p>	<p>Português: 7 horas Matemática: 7 horas Estudo do Meio: 3 horas Expressões Artísticas e Físico-Motoras: 3 horas Apoio ao Estudo (Port.+Mat.): 1,5 hora Oferta Complementar (Educação para a cidadania e TIC): 1 hora</p>
<p>Áreas curriculares não disciplinares:</p> <p>Área de projeto; Estudo Acompanhado; Formação cívica.</p>	<p>Áreas não disciplinares:</p> <p>Área de projeto; Estudo Acompanhado; Educação para a cidadania.</p>	
<p>Área curricular disciplinar de frequência facultativa: Educação Moral e Religiosa.</p>	<p>Disciplina de frequência facultativa: Educação Moral e Religiosa.</p>	<p>Disciplina de frequência facultativa: Educação Moral e Religiosa: 1 hora</p>
<p>Atividades de enriquecimento (Língua Estrangeira)</p>	<p>Atividades de enriquecimento curricular (Língua Estrangeira)</p>	<p>Atividades de enriquecimento curricular (lúdico, formativo e cultural, nos domínios desportivo, artístico, científico e tecnológico, de ligação da escola com o meio, solidariedade e voluntariado e da dimensão europeia na educação): 5 a 7,5 horas</p>

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BLOOM, B. S. (1984). Taxonomy of educational objectives. Book 1 - Cognitive Domain. Michigan: Longman.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Ed.). (2013). Estado da Educação 2012. Autonomia e Descentralização. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação e Ciência.

GOODSON, I. (1990). A research agenda. Subjects for study. *Journal of Curriculum and Supervision*, 5 (3), pp. 260-268.

NOZICK, R. (1974). Anarchy, State, and Utopia. New York: Basic Books.

NOZICK, R. (1991). Anarquia, Estado e Utopia. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

RAWLS, J. (2008). Uma teoria da Justiça. São Paulo: Martins Editora.

SMITH, A. (2008). A Riqueza das Nações. São Paulo: Hemus Editora.

TUCKER, B. (1987). State Socialism and Anarchy. In G. WOODCOCK (Ed.). The Anarchist Reader. Glasgow: Fontana, pp. 3-18.

## **REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS**

Declaração de Retificação n.º 4-A/2001, de 28 de Fevereiro

Decreto-Lei n.º 209/2002, de 17 de Outubro

Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho

Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho

Decreto-Lei n.º. 43/2007, de 22 de fevereiro

Decreto-Lei n.º. 6/2001, de 18 de janeiro

Decreto-Lei n.º. 7/2001, de 18 de janeiro

Despacho n.º 17169/2011, do Gabinete do Ministro, de 23 de dezembro