TD

Regionalização da Educação e o Currículo
Uma questão ideológica e de afirmação de poder
O caso da Madeira em Portugal

TESE DE DOUTORAMENTO

Francisco Miguel Azinhais Abreu dos Santos
DOUTORAMENTO EM CURRÍCULO E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

UNIVERSIDADE da MADEIRA
A Nossa Universidade
www.uma.pt

maio | 2020

Regionalização da Educação e o Currículo
Uma questão ideológica e de afirmação de poder
O caso da Madeira em Portugal

TESE DE DOUTORAMENTO

Francisco Miguel Azinhais Abreu dos Santos
DOUTORAMENTO EM CURRÍCULO E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

ORIENTAÇÃO
Jesus Maria Angélica Fernandes Sousa

SUMÁRIO

RESUMO v
ABSTRACT vi
RESUMÉ vii
RESUMEN viii
SIGLAS UTILIZADAS ix

NOTA PRÉVIA DE AGRADECIMENTO xi

INTRODUÇÃO 1

MOTIVAÇÕES PESSOAIS 1
SOBRE A PERTINÊNCIA DO OBJETO DE ESTUDO 5
FINALIDADES E OBJETIVOS 7
ESTRUTURAÇÃO DO TRABALHO DE INVESTIGAÇÃO 8

I PARTE - ENQUADRAMENTO HISTÓRICO-CULTURAL, EDUCACIONAL E POLÍTICO .. 12

1. A CONSTRUÇÃO DE UMA IDENTIDADE – A MADEIRENSIDADE 13

1.1. POVOAMENTO MISCIGENADO E PLURICULTURAL 13
1.2. POSIÇÃO GEOESTRATÉGICA DAS ILHAS E OS TRAÇOS DETERMINANTES DA INFLUÊNCIA BRITÂNICA 24
1.2.1. Maçonaria 26
1.2.2. Detonar da Ideia de Autonomia 29
1.2.3. Economia, Educação, Saúde e Espírito Científico-Ecológico 33
1.3. O BINÓMIO MADEIRENSIDADE E AUTONOMIA 35
1.4. O IDEAL AUTONÓMICO NOS JORNAIS MADEIRENSES 39
1.5. AS REVOLTAS DA FARINHA E DO LEITE NO SÉCULO XX 47

2. A EDUCAÇÃO NO ARQUIPÉLAGO DA MADEIRA ATÉ ABRIL DE 1974 56

2.1. DO POVOAMENTO À EXPULSÃO DOS JESUÍTAS 56
2.2. DA REFORMA POMBALINA AO PROJETO DE MOUSINHO DE ALBUQUERQUE 58
2.2.1. Produção Vitivinícola, Subsídio Literário e Sociedade Civil 60
2.2.2. As Ideias e Perspetivas de Luís Mousinho de Albuquerque 66
2.3. DO PLANO INTEGRADO DE PASSOS MANUEL AO ESPELHO DA REALIDADE NO FINAL DO SÉCULO XIX 69
2.4. ENTRE O TÉRMINUS DA MONARQUIA E A IMPLANTAÇÃO DA REPÚBLICA 75
2.4.1. Jaime Moniz - Perspetivas e Paradoxos 78
2.4.2. A Construção do Cidadão Republicano 80

2.5. Do Estado Novo ao Pós II Grande Guerra 85
2.6. A Primavera Marcelista 90

3. DE ABRIL DE 1974 AO ESTATUTO POLÍTICO-ADMINISTRATIVO DE 1999 93

3.1. Fundamentos Estatutários e Perspetiva de Integração num Estado em Rede 95
3.2. Categorização do Estatuto Político-Administrativo 98
3.3. Do Impacto dos Tratados Europeus e das Revisões Constitucionais 99

II PARTE - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA 103

4. DESCENTRALIZAÇÃO, AUTONOMIA E SUBSIDIARIEDADE - PRINCÍPIOS E PILARES CONSTITUCIONAIS DOS EDIFÍCIOS JURÍDICOS EUROPEU E PORTUGUÊS ..104

4.1. Pressupostos Histórico-Filosóficos e Sócio-Políticos 104
4.2. A Autonomia Política e as Ilhas 110
4.3. Sobre a Subsidiariedade 122
4.4. A Subsidiariedade no Plano Europeu 127
4.5. A Transposição da Subsidiariedade para o Direito Português 132
4.6. Da Leitura Política e Jurídica sobre as Implicações da Subsidiariedade na Lei Portuguesa 136
4.7. A Sonegação dos Pressupostos da Autonomia e da Subsidiariedade 140

5. SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA - GLOBALIZAÇÃO, PARTICIPAÇÃO E GOVERNAÇÃO EM REDE 147

5.1. A Incerteza e o Paradoxo do Hiperindividualismo e da Hiperdependência 147
5.2. Participação e Poder numa Sociedade Globalizada e em Rede 152
5.3. O Processo Decisional numa Sociedade do Conhecimento e as Premissas / Valores do Desenvolvimento 157
5.4. A Região Sujeito 161
5.5. Globalização e Governação em Rede na Educação 163
5.5.1. Harmonização 165
5.5.2. Disseminação 168
5.5.3. Estandardização 170
5.5.4. Construção de Redes Informais 172

6. A REALIDADE CURRICULAR EM ESPAÇOS EUROPEUS ULTRAPERIFÉRICOS E/OU INSULARES E O CASO ALEMÃO 174

6.1. Os Departements d'Outre Mer ou o caso Francês 175
6.2. As Ilhas Canárias e o Estado Espanhol 177
6.3. As Regiões Portuguesas dos Açores e da Madeira 179
6.4. As Ilhas Faroé, a Gronelândia e o Reino da Dinamarca 181

6.5. Sobre as Regiões Italianas 184
6.6. A Subsidiariedade e os Länder no Federalismo Alemão 185

7. CURRÍCULO - DA PERSPETIVA HISTÓRICA ÀS TEORIAS CRÍTICAS E PÓS-COLONIAIS 187

7.1. Da "Pré-História" do nosso Objeto de Análise 189
7.2. Visão Clássica da Educação e do Currículo 192
7.3. Da Transição Romana para o Cristianismo à Idade Média 196
7.4. Das Perspetivas Renascentistas e Reformistas ao Pensamento Científico 201
7.5. A Imprensa e o Currículo 207
7.6. Da Influência das Universidades ao Papel de Ramus e Comenius 209
7.7. Sobre as Perspetivas de Locke e Rousseau 211
7.8. Do Impacto das Revoluções Inglesas às Revoluções Americana e Francesa 214
7.9. Na Antecâmara do Currículo Contemporâneo 218
7.10. Currículo e Fundamentos das suas Teorias Tradicionais 221
7.11. O Currículo à luz das Teorias Críticas e Pós-Coloniais e a Relação entre Conhecimento e Poder 225
7.12. A Unicidade e a Diversidade Curricular - Alguns Fundamentos e Pressupostos . 236

III PARTE - INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA 246

8. QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO E ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO 247

8.1. Sobre o Problema, os seus Planos e as Questões Específicas 247
8.2. Matriz Metodológica 249
8.3. Instrumentos e Técnicas Processuais 251

9. O CASO DA REGIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NA R.A.M 254

9.1. A Demonstração Concreta das Virtualidades do Poder Autonómico 257
9.2. A Assunção, pelos Poderes Autónomos, de uma postura de cariz Pós-Colonial .. 260
9.3. A Obstrução Político-Ideológica Institucionalizada e as Exceções 269

10. A VISÃO E A PERSPETIVA DOS KEY INFORMANTS 277

10.1. Influência e Impacto da Integração de Portugal em Espaços Supranacionais e em Organizações Internacionais 278
10.2. Aplicação Transversal dos Princípios Constitucionais da Autonomia, da Descentralização e da Subsidiariedade à Legislação Educativa 281
10.3. Sobre a Integração no Currículo das Múltiplas Variáveis Específicas dos Territórios 288
10.4. Competências Instaladas 292
10.5. Disponibilidade Institucional e Pessoal 294

CONSIDERAÇÕES FINAIS - EM JEITO DE CONCLUSÃO **296**

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS **315**

LEGISLAÇÃO CONSULTADA **344**

APÊNDICES **348**

GUIÃO GENÉRICO PARA AS ENTREVISTAS 349

ENTREVISTA COM O DR. PEDRO PASSOS COELHO 351

ENTREVISTA COM O DOUTOR DAVID JUSTINO 360

ENTREVISTA COM O DR. ALBERTO JOÃO JARDIM 370

ENTREVISTA COM O DR. JORGE MOREIRA DE SOUSA 376

ENTREVISTA COM O DR. RICARDO VIEIRA 382

ENTREVISTA COM A DR.ª SOFIA CANHA 388

ENTREVISTA COM O DR. LUÍS PAIXÃO 395

ENTREVISTA COM O DR. RODRIGO TRANCOSO 399

RESUMO

No âmbito do processo político-constitucional que consagrou a Autonomia Política às Regiões insulares Portuguesas, um dos sistemas sociais em que a questão da Regionalização mais tem suscitado um debate aceso, nomeadamente entre as instituições da República e as Autónomas dos Açores e da Madeira, é o da Educação, muito particularmente no que respeita à questão curricular.

Neste contexto, é este processo, em especial no que aos pressupostos e princípios políticos e jurídico-constitucionais, de âmbito Europeu, nacional e regional, mas também científicos, de cariz educativo, sociológico e económico que ao mesmo estão subjacentes, que queremos analisar o caso concreto da Região da Madeira, procurando inferir, a partir daqueles, quais são, a existirem, os eventuais limites à regionalização da Educação e nomeadamente à do currículo, particularmente pelo que lhe é inerente e fundamental, i.e., *What Knowledge is of most worth* para os seus cidadãos e instituições, de modo a que assegure a concretização do desenvolvimento de cada um(a) e do território como um todo.

A metodologia será de cariz qualitativo e interpretativo, com recurso especificamente ao Estudo do Caso, sendo os instrumentos e técnicas determinantes, a análise documental e as entrevistas semiestruturadas, processos estes que nos permitirão, ambos, por cruzamento entre os dados obtidos aos diferentes níveis e planos, a "triangulação" inerente e necessária.

PALAVRAS CHAVE: Autonomia; Subsidiariedade; Educação; Currículo.

ABSTRACT

Within the scope of the political-constitutional process that enshrined Political Autonomy to Portuguese island regions, one of the social systems in which the issue of Regionalization has most sparked a lively debate, namely between the institutions of the Republic and the Autonomous Islands of the Azores and Madeira, is Education, particularly with regard to the curricular issue.

In this context, it is this process, especially with regard to political, legal and constitutional assumptions and principles, of European, national and regional scope, but also scientific, of an educational, sociological and economic nature that underlie it, that we want to analyze the concrete case of the Region of Madeira, seeking to infer, from those, what are, if any, the limits to the regionalization of Education and particularly that of the curriculum, particularly for what is inherent and fundamental, i.e., *What Knowledge is of most worth* for its citizens and institutions, so as to ensure the realization of the development of each one and the territory as a whole.

The methodology will be of a qualitative and interpretative nature, using specifically the Case Study, the instruments and techniques being decisive, the documentary analysis and the semi-structured interviews, processes that will allow us, both, by crossing the data obtained at different levels and planes, the inherent and necessary "triangulation".

KEY WORDS: Autonomy; Subsidiarity; Education; Curriculum.

RESUMÉ

Dans le cadre du processus politico-constitutionnel qui a consacré l'autonomie politique aux régions insulaires portugaises, l'un des systèmes sociaux dans lequel la question de la régionalisation a le plus déclenché un débat animé, à savoir entre les institutions de la République et les îles autonomes des Açores et de Madère, est L'éducation, notamment en ce qui concerne la question des programmes.

Dans ce contexte, c'est ce processus, notamment en ce qui concerne les présupposés et principes politiques, juridiques et constitutionnels, de portée européenne, nationale et régionale, mais aussi scientifique, de nature pédagogique, sociologique et économique qui le sous-tend, que nous voulons analyser le cas concret de la région de Madère, cherchant à en déduire quelles sont, le cas échéant, les limites de la régionalisation de l'éducation et en particulier celle du curriculum, en particulier pour ce qui est inhérent et fondamental, c'est-à-dire quelle connaissance vaut le plus pour ses citoyens et ses institutions, afin d'assurer la réalisation du développement de chacun et du territoire dans son ensemble.

La méthodologie sera de nature qualitative et interprétative, utilisant spécifiquement l'étude de cas, les instruments et techniques étant déterminants, l'analyse documentaire et les entretiens semi-structurés, processus qui nous permettront, à la fois, de croiser les données obtenues à différents niveaux et plans, la « triangulation » inhérente et nécessaire.

MOTS CLÉS : Autonomie ; Subsidiarité ; Éducation ; Curriculum

RESUMEN

Dentro del alcance del proceso político-constitucional que consagró la autonomía política a las regiones insulares portuguesas, uno de los sistemas sociales en los que el tema de la regionalización ha suscitado un vivo debate, es decir, entre las instituciones de la República y las Islas Autónomas de las Azores y Madeira, es Educación, particularmente con respecto al tema curricular.

En este contexto, es este proceso, especialmente con respecto a los supuestos y principios políticos, legales y constitucionales, de alcance europeo, nacional y regional, pero también científico, de naturaleza educativa, sociológica y económica que subyacen, que queremos analizar el caso concreto de la Región de Madeira, que busca inferir, a partir de ellos, cuáles son, si los hay, los límites para la regionalización de la Educación y particularmente la del plan de estudios, particularmente para lo que es inherente y fundamental, es decir, qué Conocimiento es más valioso para sus ciudadanos e instituciones, a fin de garantizar la realización del desarrollo de cada uno y del territorio en su conjunto.

La metodología será de carácter cualitativo e interpretativo, utilizando específicamente el Caso de Estudio, siendo decisivos los instrumentos y técnicas, el análisis documental y las entrevistas semiestructuradas, procesos que nos permitirán, ambos, cruzar los datos obtenidos en diferentes niveles y planos, la "triangulación" inherente y necesaria.

PALABRAS CLAVE: Autonomía; Subsidiariedad; Educación; Currículo.

SIGLAS UTILIZADAS

ABM - Arquivo e Biblioteca Pública da Madeira
AE - Anuário Estatístico
APAC - Agência de Promoção de Cultura Atlântica
AR - Assembleia da República
BM - Banco Mundial
CDS/PP - Partido Centro Democrático Social / Partido Popular
CEE - Comunidade Económica Europeia
CEHA - Centro de Estudos de História do Atlântico
CNE - Conselho Nacional de Educação
CPJP - Conselho Pontifício Justiça e Paz
CPLP - Comunidade dos Países de Língua Portuguesa
CRP - Constituição da República Portuguesa
DOM - Départements d' Outre Mer
DR - Diário da República
ECLSG - European Charter of Local and Self-Government
EPAM - Estatuto Político-Administrativo da Madeira
EUA /USA - Estados Unidos da América / United States of America
FENPROF - Federação Nacional dos Professores
FLA - Frente de Libertação dos Açores
FLAMA - Frente de Libertação do Arquipélago da Madeira
FMI / IMF - Fundo Monetário Internacional / International Monetary Fund
JO - Jornal Oficial
LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo
MFA - Movimento das Forças Armadas
MIT - Massachusetts Technology Institute

OCDE / OECD - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico / Organisation for Economic Co-Operation and Development

ONU / UN - Organização das Nações Unidas

PALOP - Países de Língua Oficial Portuguesa

PCP - Partido Comunista Português

PISA - Programme for International Student Assessment

PP - Partido Popular

PS - Partido Socialista

PSD - Partido Social Democrata

RAM - Região Autónoma da Madeira

SPM - Sindicato de Professores da Madeira

SRE - Secretaria Regional da Educação

TC - Tribunal Constitucional

TCE - Tratado da Comunidade Europeia

TFUE - Tratado sobre o Funcionamento da União Europeia

TUE - Tratado da União Europeia

UCLA - University of California Los Angeles

UE - União Europeia

UMa - Universidade da Madeira

UN - United Nations

UNDP - United Nations Development Programme

UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation

URSS - União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

WTO - World Trade Organisation

NOTA PRÉVIA DE AGRADECIMENTO

Porque Obrigado é palavra e conceito que, desde cedo, aprendi dever fazer parte do nosso léxico, queria deixar expresso, de forma veemente, um conjunto de agradecimentos sinceros:

- aos meus Pais, Gladys e Francisco, mau grado a minha Mãe já não estar em condições de o perceber e de o meu Pai, entretanto, já ter feito a sua viagem sem retorno. À minha Mãe, principalmente por me ter ajudado, desde cedo, a perceber a importância da leitura e do estudo na nossa Vida. Ao meu Pai, pelo amor que, a milhares de quilómetros de distância da terra que lhe havia sido madrasta, me soube incutir pela Madeira;
- à minha mulher Mafalda, por me ter ajudado a ser quem sou, começando por ter aceite o "bom selvagem" que sempre houve (e permanece, confesso, controlado) em mim, mas fazendo-me perceber e compreender os muitos outros caminhos que, sem sonegarmos o que somos, podemos, no fundo, trilhar;
- à minha filha Inês, pelo exemplo maior de amor que sempre nos deu, em especial quando todos perdemos, com pouco mais de 7 anos, a sua irmã gémea Sofia, mas sempre e desde então, pela sua entrega à Vida em todas as suas dimensões, que culminaram com uma maternidade hoje tão pouco usual, que nos deu quatro netos, sem olvidar, contudo, a sua realização sócio-profissional;
- à Mafalda e à Inês, conjuntamente, pelo apoio que, em momentos diferentes da Vida e de formas diversas, mas com a mesma intensidade, me deram, sempre, para que assumisse, dissesse e fizesse o que penso, independentemente de perspetivas eventualmente diferentes e de eventuais discussões intra-muros;
- à minha irmã Ana, infelizmente já falecida, e aos meus irmãos João, José e António já que, cada um com a sua personalidade e feitio, me ajudaram a construir, como diz o escritor e amigo Mia Couto, um dos meus muitos "*Eus*", nesta condição, mais precisamente, o de estudioso da coisa pública;

- ao Simão, genro que é filho, por fazer a minha filha e os meus netos felizes, nomeadamente pelo exemplo que é de entrega à família, mas também e por isso, de preocupação com a análise das circunstâncias sócio-económicas e dos seus caminhos, bem como pela dimensão de profissionalismo que constatamos todos os dias;
- aos meus netos, Miguel, João, Inês e Maria, pela nova perceção, incomensuravelmente mais palpável, que me deram do tempo e da responsabilidade social e coletiva que nos cabe a todos, desde logo e em primeira instância, no âmbito da família nuclear;
- aos muitos colegas das diferentes Universidades que frequentei, desde a que mais marcou, porventura pela idade e pelas experiências inolvidáveis, a de Moçambique (hoje por hoje Eduardo Mondlane), passando pela de Bristol, onde, a palavra é, cresci e consolidei ideias e perspetivas enquanto cidadão do mundo, à atual, da Madeira, que, com a primeira, são responsáveis pelo que referencio como a minha dimensão mestiça de "*Moçamdeirense*", sendo que, nesta última, uma palavra especial tem de ser deixada, pela partilha e pela solidariedade neste percurso do doutoramento, à Ana Isabel Gouveia, ao Jorge Camacho e ao José Carlos Mota;
- uma palavra especial, contudo, entre todos os colegas de sempre, para o Rui Cunha, que, qual irmão, me demonstrou, desembarcado de Moçambique e sem jamais nos termos visto, a dimensão concreta do que é a Solidariedade, ajudando-me, literalmente, aos 21 anos, a ser capaz de viver neste país, então e a todos os níveis, para mim totalmente desconhecido, amizade essa que se desenvolveu posteriormente e que se alargou ao setor profissional em muitos e diferentes projetos que criámos e que lançámos, ou que ajudámos a crescer e a desenvolver;
- aos muitos Líderes com que tive a felicidade de trabalhar e aprender, pelo exemplo, em todos eles, de que, sem convicção, sem visão estratégica, sem perspetiva tática, sem comunicação permanente e sistemática com as Equipas e, acima de tudo, sem respeito pela individualidade de Cada Um, não existem, de facto, condições de

sucesso para a concretização e sustentabilidade dos projetos e desafios que nos são colocados;

- uma referência muito particular, a este nível, para o Dr. Alberto João Jardim, pois, sem a oportunidade política que me concedeu, o presente exercício não teria sido possível ...e, "*not least*", porque, para além das qualidades referenciadas e apesar da imagem porventura distorcida que a opinião pública tem de si, demonstrou sempre e particularmente nos momentos mais complexos da minha vivência governativa, que as palavras Solidariedade e Delegação de Competências faziam parte do seu léxico;
- aos inúmeros Colaboradores que tive, ao longo da Vida, e que tanto me ensinaram e aturaram, em especial, neste caso e se me é permitido, aos que comigo se atreveram a aceitar o desafio de lançarmos as mãos ao projeto de liderança da Educação Madeirense, desafio esse em que todos nos empenhámos de forma intensa, sistemática e permanente durante, sem exagero, 8 anos / 365 dias por ano / 24 horas por dia, crentes no papel e na importância da mesma para termos um cidadão mais culto e mais e melhor habilitado, para enfrentar, fosse onde fosse, todos os desafios que se lhe colocassem, mas também por termos assumido, enquanto mote interno e perspetiva operacional dos processos, que a Educação só pode ser para Todos ... se for à medida de cada Um;
- a todos os atores políticos sem exceção, em especial aos de todos os partidos que estavam representados na Assembleia Legislativa da Madeira e, mais em particular, aos que constituíram, ao longo desses oito anos, as respetivas Comissões de Educação, pela capacidade que todos tivemos, apesar das óbvias perspetivas diferenciadas e mau grado alguns obstáculos exógenos absolutamente evitáveis, de nos entregar à tentativa de criar e desenvolver um sistema educativo melhor para a Região Autónoma;
- ainda e neste plano, a todos quantos, ao longo da História de séculos, neste particular nas ilhas dos Açores e da Madeira e desde o seu achamento no século XV, lutaram pelos direitos mais gerais dos povos e das populações destes arquipélagos e, muito especialmente, pelo

direito à diferença que lhes era e é devido, nomeadamente e desde logo, pelo Estado português, fosse / seja qual fosse / seja o seu regime;

- a todos os alunos que tive, desde os primeiros, na Escola Secundária Josina Machel, em Moçambique, aos que ajudei a crescer no seu percurso de Vida na Universidade da Madeira, passando pelos inúmeros atletas que comigo se iniciaram e desenvolveram as suas carreiras desportivas, em especial na natação, no ténis e no basquetebol, passando por um conjunto de outros que, numa alucinante viagem de alguns anos, fizeram parte das várias equipas dos Jogos Sem Fronteiras da Madeira, atividade essa que nos enriqueceu, a Todos, em inúmeras dimensões;
- aos muitos professores, quer das escolas formais quer das informais, como foram, neste particular, os treinadores de basquetebol, de natação, de ténis e de golfe, pois a todos eles cabe, também, uma quota parte considerável da responsabilidade por ter sido quem fui e por ser quem sou;
- Entre todos estes, duas palavras a dois muito especiais:
- Ao Professor Carlos Manuel Nogueira Fino, que tendo sido meu orientador de estágio profissional, no ensino secundário, em 1979/80, se tornou um grande amigo (mau grado, ou pelas inúmeras divergências tidas, quer política quer profissionalmente) e a quem coube uma palavra de desafio para me abalançar a este projeto;
- Finalmente e porque como diz a voz popular, os últimos são os primeiros, à Professora Jesus Maria Sousa, pela responsabilidade que também teve em fazer-me "entrar neste comboio" e a quem coube, mais tarde, para além do natural e sempre disponível apoio científico e capacidade de apontar caminhos, a paciência, a atenção, a persistência e, principalmente, a palavra de incentivo e de motivação para que, perante algumas contrariedades e dúvidas (muitas!), que tive na fase de elaboração deste mesmo projeto ...não deixasse de o concluir. Confesso, sinceramente, que não fora essa postura, se me permitem, essa "mão verdadeiramente solidária e amiga", não o teria concluído.

- A Todos, sem exceção, o meu BEM HAJA!

INTRODUÇÃO

Motivações pessoais

"devemos entender o pessoal e o biográfico
se quisermos entender o social e o político"
Ivor Goodson

Todos os fenómenos de teor cívico-político e nomeadamente os subjacentes às questões organizacionais que envolvem o tema do poder e do seu exercício nas sociedades sempre constituíram, desde que me recordo de mim mesmo, matéria de profundo interesse pessoal e, posteriormente, profissional.

Para tal, acredito, terá contribuído o facto de ter nascido no âmbito de uma família cuja história encerra episódios de participação nos referidos âmbitos e que, inclusive, levaram ao que se poderia chamar de um exílio (por via da residência fixa que foi determinada para uma das ex-colónias Portuguesas) de um dos meus avós, após este ter participado em ações que, pura e simplesmente, não caíram bem no governo português de então.

Mas também a circunstância de ter nascido e vivido em Moçambique, ao tempo em que era província ultramarina portuguesa e em que as questões, quer da legitimação como do nível e da profundidade do poder a que os nacionais e residentes naquela colónia tinham acesso, *vis-à-vis* a então Metrópole, se constituíam como tema recorrente de discussão e análise, quer em família como com amigos desta, considerado, entretanto, também o facto de o outro lado daquela ser originária da Madeira, território no qual a máxima de "portugueses de segunda" se constituía também como palavra de ordem, e causa de abandono e emigração dos seus cidadãos, para os quatro cantos do mundo, desde o século XV.

Neste quadro se insere o envolvimento que tive, nomeadamente desde os anos finais do ensino secundário, mas mais particularmente ao longo dos anos de formação universitária, em associações desportivas, cívicas e de estudantes, circunstância que me levou ao exercício de funções diretivas em algumas delas e que induziu mesmo, em especial no pós 25 de abril e depois da partida/vinda para Portugal e para a Madeira, a minha participação na vida política e partidária.

É neste contexto, qual consequência e depois de quase 20 anos dedicados, primordialmente, à atividade docente, mas também à liderança de projetos e de

instituições (especialmente de clubes e associações desportivas de diversos tipos, mas também de uma comissão de um curso universitário), que sou, nos anos 90 do século XX, convidado a integrar uma equipa de um Governo Autónomo de uma das Regiões Insulares Portuguesas – a Madeira – assumindo, então, funções de membro do respetivo governo com responsabilidade de tutela, entre outras, pelas áreas da Educação, Formação Profissional com gestão do Fundo Social Europeu, Ciência e Tecnologia e Desporto, cargo esse que ocupei durante dois mandatos (oito anos), mais precisamente até novembro de 2000.

Qual interesse pela temática que jamais havia parado de se acentuar, procurei, entretanto, também formação científica de cariz político, que obtive na Universidade de Bristol e que, mesmo com o afastamento de funções públicas remuneradas, me levou, após a vivência governativa, a aceitar o desafio (e a ser eleito), em primeira instância, para o cargo de presidente do Conselho Económico e Social da Madeira e, posteriormente, para o de presidente da Câmara de Comércio e Indústria, também da Madeira, bem ainda e finalmente, para o de membro eleito para o Conselho Económico e Social português, cargos que ocupei, em cúmulo, durante cerca de dez anos.

Todo este percurso, pessoal e profissional, e as suas mais diversas vivências, contribuíram para aprofundar a perspetiva de que a questão do poder e o seu *modus faciendi* no nosso país, mesmo em contexto democrático e no âmbito da comunidade Europeia, mantém arreigados muitos dos traços determinantes dos esquemas mentais, histórico-culturais, dominantes de um país imperial, e que Herculano tão bem categorizou quando afirmou que *"A centralização leva o terror por toda a parte; passeia por toda a parte uma espécie de inquisição misteriosa, de guilhotina moral, de crê ou morre muçulmano"* (citado por Beirante e Custódio, 1978:341).

É com este pano de fundo, e considerando que uma das áreas em que esse traço cultural e político mais se sente (e mais consequências suscita) é a da Educação, nomeadamente no que à dimensão curricular respeita e em especial no que à sua descentralização concerne, neste particular para Regiões Politicamente Autónomas do país e mais em concreto para a Madeira, que entendi colocar a mim próprio o desafio de, ora, depois do percurso de vida sumariamente referenciado, estudar e analisar, em contexto académico, toda esta problemática.

Ciente da complexidade da tarefa, por saber que *"The idea of reflexivity implies that the orientations of researchers will be shaped by their socio-historical locations, including the values and interests that these locations confer upon them"* (May,

1997:139, citando Hammersley and Atkinson, 1995) e, não menos importante, porque e ainda segundo os mesmos autores, esta perspetiva rejeita *"the idea that social research is, or can be, carried out in some autonomous realm that is insulated from the wider society and from the particular biography of the researcher"* (ibid), pois e como também o enfatiza Robert Stake, "*Each of us is more than a researcher.(...) Each of us has political, spiritual, aesthetic, and other advocacies* [...and] *Perceptions and values from any part of our lives* [that] *may influence the interpretations we make*" (Stake, 2010:202), entendi haver condições para poder assumir o desafio.

Por um lado, como o afirma Jesus Maria Sousa, porque contrariamente ao "*paradigma do positivismo simplificador (...) no paradigma da complexidade o 'facto' depende das conceções que estão subjacentes às observações do mesmo*" (Sousa, 2000:35), pelo que e continuando a recorrer à autora em causa, ora a uma citação sua, de Edgar Morin (1988), expressa páginas adiante, "*É importante que o observador participe no objeto da sua observação; ... é preciso que ele faça um pouco parte da multidão, da assembleia, da massa, dos jogos coletivos. É preciso conhecer esse mundo sem se sentir estrangeiro*" (ibid.:52).

Por outro, por sentir que estando salvaguardado o necessário enquadramento científico e pedagógico, estaria assegurada a perspetiva que Edward Carr defende no seu "Que é a História", i.e., que "*o historiador que mais consciente está da sua situação também estará mais apto a transcendê-la (...) do que o historiador que afirma vigorosamente ser um indivíduo e não um fenómeno social*" (Carr, 1986:37), já que e como o defendem os autores de "Investigação Qualitativa em Educação", "*parte significativa da atitude científica (...) passa por uma mente aberta no respeitante ao método e às provas*" (Bogdan e Biklen, 1994:64), circunstância esta que, ainda segundo estes autores, pode mesmo induzir uma situação em que "*as convicções teóricas e políticas prévias do investigador (...) são transformadas pelas experiências vividas*" (ibid.:61).

Importa sublinhar também que todo este entendimento, sobre a reunião de condições para o desenvolvimento da investigação, é ainda suportado na ideia de que "*as nossas trajetórias de vida pessoais e coletivas (...) e os valores, as crenças e os prejuízos que transportam são a prova íntima do nosso conhecimento, sem o qual as nossas investigações (...) constituiriam um emaranhado de diligências absurdas sem fio nem pavio*" (Sousa Santos, 1999:53), ou, como o investigador da Universidade de Coimbra o enfatiza, ainda à mesma página de "Um Discurso sobre as Ciências", "*é necessária uma*

outra forma de conhecimento, um conhecimento compreensivo e íntimo que não nos separe e antes nos una pessoalmente ao que estudamos" (ibid.), pois e recorrendo de novo aos autores de "Investigação Qualitativa em Educação" e a crer na sua perspetiva, "*Em investigação, a autodisciplina só* [nos] *pode levar até certo ponto. Sem um toque de paixão pode não* [se] *ter fôlego suficiente para manter o esforço necessário à conclusão do trabalho*" (Bogdan e Bliken, 1994:86), circunstância que, confesso, acabei por comprovar ao longo do processo e em vários e diferentes momentos.

Acresce, neste contexto de interesses e de motivação mais pessoal, a circunstância desta temática, com estes contornos e eminentemente centrada no problema do currículo e da sua regionalização, parecer ter subjacente a inexistência de qualquer necessidade de dispersar alguns poderes e competências noutras instituições que não as do Estado central, fundamentalmente, acredita-se, pelo que envolve de questionamento das lógicas de poder institucionalizado e em especial do discurso dominante e quase hegemónico no nosso país, discurso esse que remete, genericamente, para "mitos nacionais"[1] de teor

i) Geográfico, referenciando sistematicamente a apelidada exiguidade do espaço nacional, quando se conhecem soluções muito diversas em países mais pequenos e com menos habitantes;

ii) Histórico, com a exaltação sistemática de que "temos", na Europa, há quase 900 anos, as mesmas fronteiras, esquecendo-se, propositadamente, por um lado, que estas "*Não foram (...) princípio da nação, mas ao invés (...) estorvos, e depois (...) meio material para assegurar a unidade*" (Ortega Y Gasset, 1989:161) e, por outro, as inúmeras evoluções, observadas e sentidas, ao longo de todo esse período, no mundo, e, finalmente,

iii) Linguístico, pelo facto de se considerar só a existência de uma, una.

Noutro plano e fundamental ainda para a nossa opção, está o facto de esta ser matéria, porventura também por essas circunstâncias, muito pouco estudada a este nível, quer relativamente à nova realidade político-administrativa das Regiões Autónomas insulares dos Açores e da Madeira, quer à de Portugal no quadro Europeu e à da nossa

[1] *"the myth of a 'national tradition' is employed not only to legitimize a general idea of a social group ('a people') but also to construct a modern idea of a nation-state, in which all the instrumentalities of state power* [...namely] *educational systems (...) are subsumed and legitimized as the 'natural' expressions of a unified history and culture"* (Ashcroft et al, 2001:150)

integração no processo contemporâneo da Globalização, com todas as implicações que de todas elas decorrem.

Last but not least, porque importa, em nosso entender, enquadrar a questão de a quem compete, ou deve competir, a definição de *What Knowledge is of most worth* para os cidadãos e instituições Madeirenses, quer ao nível das já expressas dimensões política e jurídico-constitucional, quer no âmbito mais específico dos impactos hoje percebidos e extremamente relevantes da sociedade de informação, de conhecimento e de desenvolvimento tecnológico em que vivemos, nomeadamente e desde logo, nas Pessoas e na sua determinação em defender o seu direito a participar nas decisões fundamentais da sociedade, qual novo paradigma em que cada cidadão se vê, e percebe, já não como simples "operário", mas também como "arquiteto e engenheiro" da sua vida e da comunidade em que se insere.

Sobre a pertinência do objeto de estudo

"*A Autonomia (...) é hoje um problema fundamental*
dos sistemas políticos [...e]
É uma questão fulcral nas sociedades contemporâneas"
António Barreto

"*Curriculum (...) shapes the society we are*
and hope to become"
Frank Rhodes

Como se não bastasse o anteriormente referenciado, todo este contexto está, entretanto, enrodilhado numa nova realidade que resulta da transformação do Estado Soberano (até muito recentemente decisor único e exclusivo, por excelência, no âmbito das respetivas fronteiras) num dos muitos e diversos centros de uma vasta rede de poderes que se dispersa, por um lado, entre os níveis transnacional e supranacional e, por outro, entre os regional e local, a que se associou, entretanto, complementarmente e com cariz também determinante, uma outra visão sobre o papel dos setores público, particular, associativo e assistencial, quadro geral este de consequências sistémicas, que induziu, ao nível do sistema educativo, uma verdadeira metamorfose, com repercussões óbvias e particulares na sua matriz de governação.

Noutro plano, todo este debate, sobre a melhor forma de governar os diversos sistemas, tornou-se, quase se pode dizer, universal, um pouco também pelos desafios colocados por organizações como a OCDE, o BM e o FMI, relativamente à necessidade de se assegurar, diz-se, a bem de todos os cidadãos, a maior eficácia dos mesmos. A este propósito, defendem ainda aquelas organizações que a procura da solução mais adequada à citada eficácia dos sistemas educativos, obriga, não só, à necessidade de envolver os diferentes setores já citados (públicos, privados, associativos e assistenciais), mas também os diferentes níveis de poder e decisão das administrações públicas, facto este que justifica também o acentuar do discurso em torno da temática da descentralização e, no quadro desta, das suas diferentes nuances.

No âmbito mais particular da União Europeia, entretanto, essa narrativa encerra ainda contornos mais acentuados, quer de cariz filosófico-ideológico e político quer operativo, visto que o princípio da Subsidiariedade (que quase se poderia dizer que é contrário ao da descentralização) inverte, vis-à-vis o conceito clássico de poder, o papel das periferias e dos centros, conferindo-se a estes, exclusivamente, uma função subsidiária, o mesmo é dizer de intervirem, "tão só, se e quando" as estruturas inferiores das diversas periferias o entenderem adequado e/ou necessário.

Não despiciendo, ainda, neste processo de afirmação de novas lógicas de poder e de decisão que enformam o princípio de "web" com múltiplos centros, bem como e especialmente no caso da Subsidiariedade (pela sua lógica funcional de "*bottom-up"* que contrapõe com a clássica "*top-down"* da descentralização), está a circunstância e enquanto consequência, das sociedades de informação e do conhecimento que se desenvolveram, terem disseminado, por todas as estruturas e espaços (mais próximos ou mais distantes, mais centrais ou mais periféricos), quer uma quer o outro, assim induzindo não só a existência de "muito mais conhecedores" e de "muito mais conhecedores específicos", como e decorrente, também e simultaneamente, do processo global de democratização, dos "sobreditos conhecedores" (e de todos os cidadãos também cada vez mais conscientes !) se sentirem, de forma cada vez mais abrangente, no direito e no dever de participar em tudo quanto lhes diz respeito a si, aos seus lugares e aos seus familiares, bem como a todos os seus concidadãos terrestres e ao planeta.

Finalidades e objetivos

Todas estas dimensões, que envolvem e impactam na organização dos sistemas educativos, refletem-se, obviamente, no que este encerra de mais substantivo, qual seja o de definir-se a quem compete, como e quando, dizer "que currículo(s)" deve(m) ser assegurado(s) aos alunos de uma qualquer escola, situada, no caso do nosso exercício, numa qualquer freguesia de um concelho concreto que se insere numa região, no nosso caso politicamente autónoma, de um país que é Estado membro da União Europeia e que integra organismos como a OCDE e a UNESCO, para citar apenas dois dos que abordam, primacialmente, a problemática da educação.

Deste modo, esta, que foi sempre matéria pertinente a todas as sociedades e que encerra, no mundo atual, dimensões cada vez mais complexas, transformou-se em matéria determinante para todos os interessados na coisa pública, sejam políticos, gestores, académicos ou o cidadão individualmente considerado.

Esta investigação pretende compreender o tipo de relação de poder que se estabelece entre o centro e a periferia, nomeadamente no que diz respeito ao processo de Regionalização da Educação, e, em especial, à concretização do mesmo ao nível da dimensão curricular, ou seja, pretende compreender se existem alguns limites (e em caso afirmativo quais) à citada Regionalização desse fator crítico do sistema educativo, entre a República portuguesa e uma das suas Regiões politicamente Autónomas, neste particular a da Madeira. Especificando um pouco mais, esta investigação visa:

i) Perceber se existe qualquer influência e impacto dos pressupostos gerais decorrentes da nossa integração em espaços supranacionais e organizações internacionais, nas nossas políticas educativas;

ii) Compreender se a Subsidiariedade, a Descentralização e a Autonomia, enquanto princípios determinantes da organização político-administrativa do Estado, estabelecidos na Constituição e por Tratados Europeus, enformam (ou não) a organização do Sistema Educativo em Portugal e nas suas Regiões Politicamente Autónomas;

iii) Analisar se o desenho e a construção do Currículo, deve considerar as circunstâncias e as prospetivas histórico-culturais, económicas e sociais dos Cidadãos e dos Territórios, em especial quando estes são Insulares e Ultraperiféricos, e à circunstância se pode aduzir a condição de ex-colónia das ilhas em causa;

iv) Identificar se existem Instituições e/ou Pessoas para participarem e se envolverem no desenho e na construção de currículos

e, finalmente,

v) Caso se verifique a citada existência de competências instaladas, se se entende que haverá disponibilidade para o envolvimento nessa tarefa específica.

<u>Estruturação do Trabalho de Investigação</u>

"Quando se delimitam
objectos suficientemente específicos para a investigação,
a pluridisciplinaridade torna-se inevitável"
Santos Silva e Madureira Pinto

Quanto ao nosso trabalho, está organizado em 3 partes e 11 capítulos.

A **<u>primeira parte</u>**, remete para o que apelidamos de **<u>ENQUADRAMENTO HISTÓRICO-CULTURAL, EDUCACIONAL E POLÍTICO</u>**, no âmbito do qual se procura enquadrar e delimitar o problema nas suas componentes determinantes – a Histórico-Cultural e a Político-Social em 1ª instância; a Educacional, relativa à Madeira e contextualizada em termos nacionais, num 2º nível; e, finalmente, a Jurídico-Constitucional, em especial de 1974 a 1999, num 3º plano.

O I capítulo desta 1ª parte, intitulado "**CONSTRUÇÃO DE UMA IDENTIDADE – A MADEIRENSIDADE**", analisa o processo histórico da Madeira e das suas Diásporas, enquanto elemento substantivo daquele ao longo de seis séculos, e a criação, por circunstâncias históricas, geográficas, culturais, sociais, económicas e políticas, da Madeirensidade, identidade única no país e que se constitui como fator diferenciador do cidadão Madeirense, desde logo no plano nacional.

No II capítulo, que se apelida de "**A EDUCAÇÃO NO ARQUIPÉLAGO DA MADEIRA ATÉ ABRIL DE 1974**", dá-se nota do processo e das fases e etapas que se consideram determinantes e que se viveram, desde o povoamento, no setor da Educação, referenciadas, naturalmente, ao quadro nacional, considerado o enquadramento político-

administrativo existente, maioritariamente configurado, ao longo de mais de meio milénio, como de cariz colonial.

Quanto ao III capítulo, "**DE ABRIL DE 1974 AO ESTATUTO POLÍTICO-ADMINISTRATIVO DA MADEIRA DE 1999**", aborda, desde a reimplantação da Democracia em Portugal, em 1974, e do estabelecimento da Autonomia em 1976, os momentos mais marcantes do processo político-constitucional que envolveram as regiões insulares dos Açores e da Madeira, consubstanciados, designadamente, na aprovação dos Estatutos Político-Administrativos da Madeira e nas suas revisões concomitantes até 1999, com o necessário enquadramento destas no âmbito mais vasto das alterações substantivas decorrentes da nossa integração nas Comunidades Europeias e da subscrição de Tratados supranacionais, de que é, neste contexto específico, paradigmático o da constituição da União Europeia, vulgarmente conhecido como de Maastricht, atenta a inscrição que dele derivou, na nossa Constituição, designadamente a partir de 1997, bem como no EPAM, em 1999, do princípio da "Subsidiariedade" e da sua associação ao de "Interesse Específico".

Relativamente à **segunda parte**, nela se avança com a **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**, no âmbito da qual se analisam as questões centrais para a resposta à investigação, mobilizando-se, para o efeito, conhecimentos das Ciências da Educação e em especial das Teorias do Currículo, como de várias outras áreas e disciplinas, da Ciência Política ao Direito e à Teoria (e arquitetura) do Estado, passando pela Sociologia e pela Economia, com particular realce para as Teorias do Desenvolvimento Regional (ou Ciência Regional), bem ainda e mau grado o menor recurso aos mesmos, dos ora apelidados Island Studies.

O IV capítulo aborda, neste contexto, **A DESCENTRALIZAÇÃO, A AUTONOMIA E A SUBSIDIARIEDADE, COMO PRINCÍPIOS POLÍTICOS E PILARES CONSTITUCIONAIS DOS EDIFÍCIOS JURÍDICOS EUROPEU E PORTUGUÊS**, e nele se procuram explicitar as bases histórico-filosóficas, políticas e teóricas daqueles conceitos fundamentais à legislação Europeia e nacional, em especial a sua evolução enquanto princípios determinantes e reitores da organização e do funcionamento do Estado, muito em particular do Português, a partir, nomeadamente, das Revisões Constitucionais de 1992, de 1997 e de 2004, sendo ainda toda a problemática percecionada a partir do enquadramento destas matérias "em e para" contextos insulares, nomeadamente com o recurso à perspetiva de autores identificados com os Island Studies.

No V capítulo, intitulado **A SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA – GLOBALIZAÇÃO E GOVERNAÇÃO EM REDE,** especificam-se quais as características e tendências atuais no que respeita ao funcionamento das sociedades e dos Estados, quer no espaço da União Europeia como em termos globais, bem como qual o papel e função que os Cidadãos entendem dever ter nas mesmas, para além de se analisar o conceito de Acessibilidade, enquanto instrumento catalisador de oportunidades de realização pessoal e de desenvolvimento regional.

No que concerne ao VI capítulo, faz o enquadramento e análise da **"REALIDADE CURRICULAR EM ESPAÇOS EUROPEUS ULTRAPERIFÉRICOS E/OU INSULARES E O CASO ALEMÃO",** atento o entendimento de que seria importante conhecer quais são as situações, em termos genéricos, ao nível da problemática do currículo, em cada uma das Regiões Ultraperiféricas e/ou Insulares (definidas à luz dos Tratados Europeus), bem como naquelas cujos Estatutos serviram de suporte à construção Constitucional das Autonomias Políticas em Portugal, i.e., as Ilhas Faroé e a Groenlândia, no Reino da Dinamarca, e as Regiões Italianas, não esquecendo, ainda, a realidade dos Länder no quadro da República Alemã, pelo papel histórico do todo germânico, desde o século XVI e a partir da obra de Althusius, na consubstanciação do princípio da Subsidiariedade enquanto instrumento de ação política e que leva ao entendimento do mesmo como fundamento legal máximo do direito alemão.

Relativamente ao VII capítulo, intitulado **O CURRÍCULO - DA PERSPETIVA HISTÓRICA ÀS TEORIAS CRÍTICAS E PÓS-COLONIAIS**, faz-se uma abordagem à evolução do conceito em diversos momentos e contextos, para se centrar, finalmente, na análise da sua problemática a partir dos que são os fatores fulcrais das Teorias Críticas e Pós-Coloniais, leia-se dos de Ideologia, Poder e Conhecimento, o mesmo é dizer que a análise se focalizará, não no "como e no quando" que enformam as teorias tradicionais, mas em "o quê e no porquê" que estão subjacentes à trilogia anteriormente referida, para culminar, à luz do exposto, na dicotomia Unicidade - Diversidade.

Finalmente, na **terceira parte**, centrada sobre a **INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA** haverá, como na primeira, três capítulos.

O VIII, cujo título é **QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO E ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO**, especifica, como subjaz, todo o problema

bem como as questões inerentes ao processo de investigação, referenciando-se ainda os fundamentos e etapas metodológicas inerentes ao trabalho.

De seguida, o IX, que se centra na realidade de **O CASO DA REGIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NA MADEIRA**, faz a radiografia global, a partir do ano, determinante para o processo, de 1979, das fases e etapas que permitiram a corporização de algumas transferências de competências e atribuições à Região Autónoma da Madeira em matéria de Educação, bem como dos constrangimentos e condicionalismos, mais marcantes, que se viveram e/ou vivem no processo.

Ainda nesta parte, um capítulo, o X, intitulado de **A VISÃO DOS KEY INFORMANTS**, dedicado à análise dos entendimentos e das perspetivas de diferentes atores diretamente envolvidos com a questão e com quem se teve a oportunidade de abordar os temas em causa e/ou de ler as suas posições públicas.

A terminar, apresentaremos as **CONSIDERAÇÕES FINAIS - Em Jeito de Conclusão,** que se centrará no que se entende, a partir do que foi analisado e expresso, ser de maior relevância relativamente à matéria.

I PARTE - ENQUADRAMENTO HISTÓRICO-CULTURAL, EDUCACIONAL E POLÍTICO

1. A CONSTRUÇÃO de UMA IDENTIDADE – A MADEIRENSIDADE[2]

"A história tem por função promover uma compreensão
mais profunda tanto do passado como do presente
através do inter-relacionamento entre eles"
Edward Carr

1.1. Povoamento Miscigenado e Pluricultural

O arquipélago da Madeira, enquanto realidade concreta, localiza-se no espaço do Atlântico Norte e é *"explorado desde o séc. VII a.c."* (Carita, 1999*a*:31), mau grado haver referências de que só terá sido "*entrevisto pela primeira vez entre* [1339] *e cerca de 1350*" (Albuquerque e Vieira, 1987:11), pois é só a partir deste período, ainda segundo estes autores, que, "*da cartografia trecentista que representa o Atlântico (...) desde meados do século XIV* [mais propriamente desde 1351, que aparecem as suas ilhas] *desenhadas (...) numa carta do chamado atlas Mediceo*[3]" (ibid.:7). Interessantemente, os nomes, pelos quais se conhecem hoje as ilhas do arquipélago, já teriam sido atribuídos nesses primeiros reconhecimentos[4] (ibid.:23), o mesmo é dizer antes do achamento[5], em 1419/20, por João Gonçalves Zarco e Tristão Vaz Teixeira. Ainda a propósito do supra-citado atlas e do seu rigor, Gago Coutinho, geógrafo e cartógrafo, citado em "A Ilha da Madeira sob o domínio da Casa Senhorial do Infante D. Henrique e seus descendentes", refere que "*Tais informações, tão correctas, não as podemos atribuir ao acaso (...) denunciam viagens reais de náuticos hábeis*" (Ferraz, 1986: 8-9).

Relativamente ao interesse pelo seu povoamento, que toma lugar a partir de 1425[6], decorre, fundamentalmente, do insucesso da tomada de Grã Canária em 1424, projeto da iniciativa do infante D. Henrique (Thomaz, 1994:75/76), o qual, só então, "*na sequência*

---

[2] "*A **Madeirensidade** é um conceito que emerge (...) de uma correlação de contributos de diversas áreas disciplinares que se ocuparam da realidade madeirense (i.e., da filosofia à economia, passando pela política, etnografia, pelos estudos artísticos e literários, pela linguística, antropologia, sociologia, história, geografia, biologia, etc.)*" (Rodrigues, 2015:166: a bold em itálico no original).

[3] Segundo Joaquim Veríssimo Serrão, "*A indicação geográfica já aparece na carta de Dulcert, de 1339*" (citado por Fernandes et al., 1984:16).

[4] De acordo com Duarte Leite "*nos mapas italianos **porto santo, legname e deserte**, e no manuscrito espanhol **puerto santo, leiname e disierta***" (citado por Fernandes et al, 1984:16: a bold no original).

[5] "*a defesa do **achamento**, em detrimento da **descoberta**, tem implícita a ideia de se chegar a algo que não era desconhecido, estando-se, portanto, apenas perante uma recuperação de um conhecimento (perdido ou suspenso)"* (Rodrigues, 2015*b*:176: a bold em itálico no original).

[6] É o próprio Infante D. Henrique a dizer que '*Comecei de povoar a minha ilha da Madeira haverá ora trinta e cinco anos*'" (Cortesão, 2016:326).

[desse] *fracasso (...) se orientou para a colonização da Madeira e Porto Santo*" (Riley e Rodrigues, 1994:65)[7].

De realçar ainda uma outra perspetiva, esta ainda mais crítica das causas e do processo, expressa em "Portugal – O Pioneiro da Globalização", de que os "*primeiros "achamentos" de ilhas no Atlântico não foram fruto de uma estratégia de 'Descobrimento'*" (Rodrigues e Devezas, 2009:89), outrossim consequência de um pedido de autorização para a prática do corso por parte de dois escudeiros, facto que leva os autores em causa a enfatizar que tudo se deveu "*muito modestamente, graças a uma iniciativa privada" (...) que o infante Henrique aproveitaria como alavanca para empurrar os seus corsários e aventureiros para mais navegações*" (ibid.:90).

A verdade é que a este irmão de D. Duarte foi, entretanto, atribuída, a 26 de setembro de 1433, a donataria do arquipélago, tendo sido, concomitantemente, designados capitães do mesmo, Tristão Vaz Teixeira, a quem foi entregue a capitania de Machico a partir de 8 de maio de 1440; Bartolomeu Perestrelo,[8] que ficou responsável pela de Porto Santo a partir de 1 de novembro de 1444 e, finalmente, João Gonçalves Zarco, que lhe vê atribuída a do Funchal, seis anos depois do trespasse da do Porto Santo, i.e., a 1 de novembro de 1450.

Aos respetivos Capitães, no âmbito da delegação de poderes recebida do rei pelo donatário, foi atribuída "*a jurisdição (...) do cível e (do) crime, ressalvando a morte ou talhamento de membro*" (Carita, 1999*a*:53), cabendo-lhes ainda pagar o dízimo[9] à Ordem de Cristo[10] [11] (Ferraz, 1986:15) a quem tinha sido feita, a pedido do Infante, a "*doação do espiritual das ilhas*" (Carita, 1999*a*:53).

No que concerne ao povoamento propriamente dito, é efetuado, de início, com recurso a cidadãos do reino, observando-se que "*sempre que se consegue apurar, sem a menor dúvida, a proveniência dum povoador, tanto do século XV como do seguinte, é,*

---

[7] Apesar de gorada a tomada das Canárias em 1424, "*nem por isso o Infante deixa de a repetir nos anos consecutivos de 1425, 1427 e 1434"* (Cortesão, 2016:325).

[8] Referenciado como de famílias da Lombardia (Carita, 1999*a:73*).

[9] "*O dízimo eclesiástico, uma prerrogativa determinada no direito de padroado concedido pela Coroa à Ordem de Cristo, incidia sobre todas as culturas ou novidades (cereais, vinho), miunças e recursos com aproveitamento (pedras, madeiras, do mar e lenhas) e serviços (jornada dos oficiais mecânicos, soldada dos mancebos, mestres de açúcar); arrendamento dos direitos, de terras e engenhos; aluguer de casas, bois e bestas para trabalho; sentenças dos feitos com apelação para o Duque, das penas da Chancelaria; e de meios de produção (engenhos, serras de água)"* (Vieira, 2011:285-6).

[10]A Ordem de Cristo, recebia, da Ilha, um tributo de 1.500.000 reais, isto é 40,54% do total dos rendimentos da sua casa senhorial (Vieira, 2011:287).

[11] "*damos à dita Ordem deste dia para todo o sempre, todo o espiritual das nossas ilhas da Madeira e do Porto Santo e da ilha Deserta (...) E pedimos ao padre santo que praza à sua santidade outorgar e confirmar à dita Ordem*" (documento da chancelaria de D. Duarte, citado por Fernandes et al, 1984:25).

regra geral, de Entre Douro e Minho que ele veio"[12] (Eduardo Gonçalves citado por Carita, 1999*a*:91-92).

Existe, no entanto, ainda de acordo com Rui Carita em "História da Madeira (1420-1566)", desde "*meados do século XV (...) um novo surto de colonos, agora oriundos da pequena nobreza marginal europeia (...) bem como aventureiros vários*" (ibid:54), atraídos pela fama dos lucros do açúcar que começa a correr a Europa (ibid.), mas também pelos "*incentivos à fixação de estrangeiros, sendo a comunidade destes dominada pelos italianos (especialmente florentinos[13] e genoveses) a que se seguiram os flamengos e os franceses*" (ibid:98), incentivos esses que terão surgido porque "*As novas terras, para serem rentáveis, exigiam gente, gente que não havia no reino em quantidade suficiente*" (Magalhães, 1994:22).

A atração decorrente da produção de cana sacarina decorre, qual corrida ao ouro, dos seus resultados transversais a toda a sociedade, dado que "*A riqueza* [derivada] *chegou aos proprietários mas também a arraia-miúda, sendo um factor de progresso social*" (Vieira, 2000:9), tendo sido, ainda de acordo com este autor, "***no e com***" o seu período áureo, que se ergueu, entre outros palácios e igrejas, a Sé do Funchal.

Alberto Vieira refere ser também consequência dessa época o surgimento de *"uma nova aristocracia dos descobrimentos, cumulada de títulos e benesses pelos serviços prestados no reconhecimento da costa africana, defesa das praças marroquinas, ou nas campanhas brasileiras e índicas*" (ibid.: 10-11), aristocracia essa que originou um movimento cultural de extraordinário vigor, particularmente de importação de arte flamenga, a qual se pode ver, ainda hoje, no Museu de Arte Sacra do Funchal.

Perspetiva interessante, sobre a dimensão que o processo de colonização das ilhas teve no estrangeiro (Carita, 1999*a*), é o peso que cidadãos e famílias oriundas de países Europeus acabaram por ter nesta **construção social** que foi o início do povoamento da Madeira, já que "*Em cento e setenta e três famílias cinquenta e seis eram de origem estrangeira*" (Ferraz, 1986:62), ou seja, 32% do total, contando-se entre estes e para além dos já citados, também espanhóis (ibid.).

[12] "Numa listagem dos primeiros povoadores referidos nos documentos e crónicas, a presença nortenha [é de] 64%" (Vieira*b*1994:90).
[13] "*Os mercadores-banqueiros de Florença evidenciaram-se nas transações comerciais e financeiras em torno do açúcar madeirense no mercado europeu*" (Vieira, 2001:135).

Destacando-se, os referidos estrangeiros, pelo seu dinamismo, conseguem, por via de casamentos[14] com as principais famílias de origem portuguesa, reforçar a sua posição no meio, acabando mesmo por obter a cidadania e garantir, assim, uma melhor integração[15] na nova sociedade insular (Carita, 1999*a*:99).

Frise-se que esta presença estrangeira aporta ainda, à Madeira, outros benefícios, pois, "*bem relacionados com a alta finança europeia e com os principais centros de comércio europeu*" (Albuquerque e Vieira, 1987:41) e não se tendo preocupado apenas com o sector produtivo, antes assumindo "*o triplo estatuto proprietário-mercador-prestamista*" (ibid.:42) e assim subdividindo "*a sua vida quotidiana entre o comércio, o transporte, a banca, a produção e as administrações"* (ibi.:63), os estrangeiros avizinhados (ibid.:42) conferem ao Funchal um novo estatuto, de cidade dinâmica e cosmopolita que se relaciona com outras cidades do reino, mas também da Europa nórdica e mediterrânica (ibid.:52), circunstância que leva mesmo, pela dimensão e intensidade dessa relação, a que a "*fazenda real lança*[sse em 1493] *uma imposição sobre o movimento do porto da cidade*" (ibid.:49).

Noutro plano e considerando que "O ***anthropos – indivíduo*** [é] *factor fundamental de cultura" (*Bernardi, 1974:51: a bold em itálico no original), devendo mesmo "*ser considerado* ***criador de cultura"*** (ibid.:55: a bold em itálico no original), e que os citados estrangeiros, portadores de outras perspetivas e valores, têm, como se percebeu, uma função e papéis sociais relevantes, a sua influência acaba também por sentir-se a este nível, induzindo uma simbiose cultural a qual só é verdadeiramente possível quando a convivência não é só ocasional ou temporária (ibid.:99) e contribuindo para uma verdadeira aculturação de todos, aculturação que transforma, verdadeiramente, já que "*assume em si os aspectos positivos da dinâmica cultural e* [se] *constitui* [como] *o fenómeno principal da própria cultura*" (ibid.:115), fundamentalmente porque estas são sempre mais do que a soma dos traços particulares que constituem cada uma das que sobre elas se constroem (Benedict, 2000:60).

Não se restringiu, porém e *ab initio*, a **mescla cultural** aos cidadãos e origens referenciadas, já que o povoamento foi ainda efetuado com recurso à "*aquisição de escravos, primeiro de guanches das Canárias, depois de mouros e de negros africanos*"

[14] "*A forma mais eficaz de naturalização e de plena intervenção na vida madeirense estava no casamento*" (Vieira, 2001:135).
[15] "*A sua adaptação foi rápida, surgindo desde muito cedo ao lado dos madeirenses contra as investidas dos corsários*" (ibid.).

(Magalhães, 1994:30), número este que cresce, a partir de meados do século XV, devido à tecnologia e à mão de obra intensiva a que recorre a exploração do açúcar, enquadrando-se, neste contexto, e para além dos já citados, ainda "*judeus (...) e indianos*" (Pereira, 1968:180). A este propósito, sublinhe-se que existem, ainda, referências a escravos de outras origens, inclusive da própria América do Norte (Carita, 1999*a*:100-101).

Frise-se, como expresso em as "Ilhas de Zargo", que "*Em fins do século XV existiam tantos escravos na Madeira que foi proibida a saída de muita gente para defensão das praças de África com medo não ficasse desguarnecida a ilha e sujeita a qualquer aventura dos escravos*" (Pereira, 1968:180), circunstância que, sendo real, se terá continuado a agravar, já que, segundo Maria de Lurdes Ferraz, "*Assiste-se no dealbar do século XVI, a uma verdadeira explosão demográfica*" (Ferraz, 1986:52), tendo a população atingido cerca de dezasseis a dezassete mil habitantes, a que acresceriam cerca de dois mil escravos, que representariam, face aos indicadores conhecidos, cerca de 12% da população total da ilha. Relativamente a este indicador, deve sublinhar-se que, ainda segundo Eduardo Pereira, "*Em 1552 eram mais de 3.000 os escravos existentes no Funchal*" (Pereira, 1968:181), pelo que, eventualmente decorrente desta circunstância, terá sido, então, "*ordenada a expulsão de todos os canários 'forros ou cativos'"*(Ferraz, 1986:52), medida que acabou, porém, por não ser cumprida (ibid.).

Como se percebe, portanto, o povoamento da ilha, até final do século XV, foi sucessivamente determinado pela necessidade de ocupação do espaço por razões económicas, nomeadamente a partir do desenvolvimento do apelidado ciclo do açúcar, período este que encetou, pelos movimentos migratórios que referimos[16], o que podemos apelidar de um processo de construção de "*um edifício humano e de uma identidade*" (Amaral: 1998: 184) que, pelas suas múltiplas origens, é de cariz **pluricultural**, dimensão esta que leva mesmo a que se diga que "*Há como que uma utopia social que espreita por debaixo da carta de povoamento da ilha da Madeira*" (Magalhães, 1994:22: sublinhado nosso), atenta a mistura de tantos e diferenciados traços de cultura, correspondentes às diversas origens dos "povoadores".

Para além desta circunstância, a verdade é que o papel determinante da Madeira, na comercialização do açúcar, suscitou a procura, pelo porto do Funchal[17], de inúmeros

---

[16] "*Com o desenvolvimento da indústria açucareira, dá-se um grande afluxo de nacionais e estrangeiros à Madeira. A vila do Funchal com uma população de 5000 habitantes no fim do século XV, torna-se um dos mais importantes burgos do país*" (Fernandes et. Al, 1984:46).

[17] "*O madeirense orientou, nos séculos XV e XVI, o sistema de trocas* [...com] *cinco áreas: os portos do Reino (...); os portos do norte da Europa, em especial da Inglaterra e Flandres; as praças espanholas de*

mercadores, em especial e ainda Europeus, que, negociando frequentemente na ilha, induziam, como sucede usualmente em situações de intercâmbio entre cidadãos de origens tão diferenciadas, outros comportamentos e processos de influência recíproca que, mais uma vez, acentuaram o processo de aculturação.

A referida atividade comercial, que transformava o Funchal numa cidade cosmopolita, assumiu uma tal pertinência que o infante D. Fernando, herdeiro do infante D. Henrique, procurou convencer os Madeirenses das vantagens de concentrar a venda do açúcar em Lisboa, em mercadores desta cidade (Ferraz, 1986:29). Tal hipótese, para além de ter suscitado uma ameaça de greve dos açucareiros (ibid.:45), induziu ainda o alerta geral dos comerciantes para os riscos que essa situação acarretaria para todo o comércio no Funchal, já que e segundo relatos da época, os produtores e comerciantes do "ouro branco" se interrogavam ainda sobre "*que fim teriam os "alugueres como padeyrias estallages e venhateyros e pescadores", que vivem em especial da permanência desses mercadores estrangeiros*?" (ibid.:30), referência esta que, uma vez mais, nos permite concluir da existência de outros estrangeiros, sem residência permanente, mas que demandavam a ilha por largas temporadas ao longo do ano.

Deve dizer-se, porém, que as dúvidas e questões suscitadas, pelos referidos produtores e comerciantes Madeirenses, não terminavam por aqui. Dava-se ainda nota dos prejuízos que isso suscitaria na indústria complementar de "*conservas e confeitos*" (ibid.) e do impacto que tal teria nas "*molheres de boas pessoas e muytos pobres*" (ibid.), para além da consequência indiscutivelmente mais grave

> "*que seria a quebra que se verificaria na importação de alimentos* [...pois...] *os Madeirenses dependem para a sua subsistência da entrada de víveres que os armadores e mestres dos navios levavam quando iam carregar o açúcar*" (ibid.:31),

situação e contestação que, antecipe-se, será replicada com a comercialização do vinho no século XIX.

Reitere-se que, durante este período, o tema da internacionalização da economia da Ilha, e, por arrastamento, da sociedade insular como um todo, foi sempre condicionado pela ação da Casa Senhorial do Infante, pois e para além do já explicitado, tendo os

---

Sevilha (...) Valência e Barcelona; as cidades italianas de Génova, Veneza e Livorno [e] *os portos do Mediterrâneo Oriental, como Quios e Constantinopla*" (Vieira, 2001:199). Ainda segundo o mesmo autor "*As colónias inglesas das Antilhas e da América do Norte afirmaram-se (...) A partir de finais do século XVII* [juntando-se] *aos portos de Pernambuco, Rio de Janeiro e Baía*" (ibid.)

Madeirenses solicitado a isenção de impostos de exportação de açúcar para o estrangeiro, foi-lhes esta pretensão sempre sonegada (Ferraz, 1986:28), com a agravante, como sublinha Joel Serrão, citado pela autora, de "*nem da dízima em portos metropolitanos conseguir*[e]*m os comerciantes madeirenses isenção*" (ibid.:28).

Este enquadramento geral do problema leva a que Alberto Vieira, em "Elementos para uma nova História Económica da Madeira", afirme, de forma perentória, que "*As relações que desde o início se estabeleceram entre a Madeira e o continente foram de tipo colonial*" (Vieira, 2015:190: sublinhado nosso).

Sublinha o investigador que, contrariamente ao que é usual defender-se, "*o estatuto de colónia não resulta do facto de um espaço estar habitado à chegada do europeu"* (ibid.), já que e exemplificando com um caso historicamente próximo e similar, "*se isso fosse condição, Cabo Verde nunca teria mantido este estatuto"* (ibid.), circunstância e pressuposto que o levam a reiterar que "*A definição* [de colónia] *resulta fundamentalmente do relacionamento que se estabelece entre a metrópole e a região*" (ibid.: sublinhado nosso).

De forma ainda mais assertiva, o autor sublinha, ainda, que "*Ao nível económico e financeiro, esta relação* [colonial] *revela-se na entrega de toda a riqueza*" (ibid.), o que, no caso da Madeira, se verifica desde o início do povoamento, pois, nota, "*As culturas agrícolas* [foram] *impostas para servir os caprichos da metrópole e (...) Toda a riqueza resultante da exploração económica, impostos incluídos, é orientada para fora do espaço que a cria*" (ibid.). Com a agravante, sublinha Alberto Vieira, de "*O pouco que retornava surg*[ir] *sob a forma de caridade da própria Coroa, sob a forma de oferta*" (ibid.:191).

É ainda importante perceber-se que a Madeira, eminentemente referenciada, em termos económicos, como importante centro produtor e exportador de açúcar até meados do século XVI,[18] foi, também, até meados do século XV e desde o início do povoamento, fornecedora de madeiras para a construção naval que suportou os descobrimentos, bem como para a edificação urbana, principalmente de Lisboa (Vieira, 1999:15), tendo-se ainda assumido "*como o principal celeiro atlântico, fornecedor de praças* [do Noroeste Africano e até à Guiné] *e das áreas do litoral português carecidas de cereal*[19]" (Albuquerque e Vieira, 1987:50).

[18] Período em que se consuma a crise da economia açucareira (Albuquerque e Vieira, 1987:48).
[19] Segundo Diogo Gomes, "*começaram a semear trigo e aveia e era tão fértil o solo que uma medida dava cinquenta e mais e assim dos outros frutos da terra que semeavam. E tinham ali tanto trigo que os navios*

Todos estes processos tiveram, cumulativamente, influência na **construção de uma forma de estar, de um modo de pensar e agir madeirense**, naturalmente e por essa circunstância, distinto de qualquer outro, pois e para além de tudo quanto resulta da autêntica miscigenação ocorrida *in sito,* essa interação sistemática que, desde o início do povoamento, se estabeleceu, quer com a Metrópole colonial quer com outros espaços, povos e culturas, especialmente e como se viu, nesse período, com a costa africana e com as Canárias, mas, posteriormente, também com a Europa mediterrânica e do norte do Atlântico, essa interação sistemática, dizia, refletiu-se em muitos aspetos da cultura regional, "*cultura que fornece* [a par da geografia e da história] *os blocos fundamentais utilizados na edificação da identidade regional*" (Amaral, 1998:187: sublinhado nosso).

Identidade esta que é *"conceito fundamental para a definição da região*" (ibid.: 184), a qual e de modo que se pode considerar recíproco,

> "*evoca o sentimento difuso de pertença a um espaço geográfico, cultural e histórico individualizado por determinantes naturais, ecológicas, geográficas, sociais, económicas, étnicas, etc., e por valores, crenças e uma memória colectiva comum que, penetrando profundamente no passado histórico, se projecta igualmente em direcção ao futuro*" (ibid.:188).

A propósito da questão cultural, da identidade e do modo de estar e ser diferente, decorrente desse processo de fusão, da geografia e do processo histórico entretanto vivido, que contribuem, todos, para a entendida como auto-identificação, é importante sublinhar-se que, na Madeira, se passaram a integrar muitos vocábulos "*diferentes do português-padrão*" (Pinto-Correia, 2015:311), circunstância que levou mesmo Lindley Cintra a falar de "*dialetos madeirenses' cujos traços distintivos poderiam indicar a proveniência plural dos povoadores*" (citado por Pinto-Correia, 2015:306: sublinhado nosso), o que, ao modo simbolicamente rico de imagens de Mia Couto, decorre do facto de "*Os idiomas* [serem] *mulheres: namoram, engravidam e geram filhos*" (Couto, 2017:81). Com uma agravante, neste caso, como em jeito interrogativo, mas eivado de assertividade, Cabral do Nascimento sustentava, ao dizer que, tendo, os Portugueses e os Madeirenses uma língua comum, "*esta, alterada* [no caso da Madeira] *ainda por cima na*

de Portugal, que por todos os anos ali iam, quase por nada o compravam" (citado por Fernandes et. Al, 1984:34).

fonética e na sintaxe, não serve, por si só, de elemento de conexão" (citado por Rodrigues, 2015*b*:180).

Sublinhe-se a pertinência e plausibilidade desta perspetiva, já que toda a cultura pode ser considerada como um conjunto de sistemas simbólicos, estando, na sua linha da frente e entre outros, a linguagem (Lévi-Strauss, 1974:9), a qual "*como meio de comunicação imediato e espontâneo (...) adequa-se à situação existencial, adoptando com facilidade novos vocábulos (...) e com a mesma facilidade rejeitando e abandonando velhas palavras*" (Bernardi, 1974:116).

Nada despiciendas, ainda, no referido processo de **construção de uma identidade**, neste como em períodos subsequentes, e porque esta recorre à

> "*matéria prima fornecida pela história, geografia, biologia, instituições produtivas e reprodutivas* [mas também] *pela memória colectiva e por fantasias pessoais, pelos aparelhos de poder e revelações de cunho religioso*" (Castells:2007:4),

foram, ainda, o que a maioria destes autores apelidam de "***levas***" de Madeirenses para fora do território insular (Carita, 1999*b*: Rodrigues, 1999: Vieira, 1994: Ferraz, 1986), apesar da consciência, nomeadamente de Forjaz Coutinho, capitão geral / governador do arquipélago de 1781 a 1800, do quanto as mesmas "*eram prejudiciais*" (Rodrigues, 1999:98) à economia e à sociedade local.

De início essas migrações começaram por ocorrer para as praças africanas e para as Canárias, para onde terá ocorrido "*A primeira (...) a seguir a 1483*" (Ferraz, 1986:60), tendo, mais tarde, sido dirigidas para S. Tomé e para o Brasil[20], devido, neste caso, às necessidades inerentes à colonização do seu imenso território e ao facto dos Madeirenses estarem "*ligados à promoção da cultura e construção dos primeiros engenhos açucareiros*" (Vieira, 2000:19).

Rui Carita, por seu lado, sublinha, a este propósito, em "Economia e a Sociedade no Século XVIII", que as constantes levas de soldados e casais se constituíam "*numa sangria que já vinha do século anterior"* (Carita, 1999*b*:211), sangria essa que suscitou a migração, forçada ou voluntária, de milhares de Madeirenses, os quais "*embarcaram*"[21], desde o século XV, para os mais diversos locais do mundo.

---

[20] "*Os madeirenses foram os primeiros colonizadores da capitania de São Vicente, como também das imensas regiões do Sul do país* [Brasil], *onde actualmente se localizam os territórios do Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul e do nordeste brasileiro*" (Enzo da Silveira citado por Fernandes et. Al:1984:92).

[21] "*embarcaram*" – sinónimo vulgarizado de emigrar.

Também e posteriormente, por razões económico-sociais decorrentes da fome e/ou mesmo por razões de cariz religioso, como sucedeu com os seguidores de Robert Kalley[22] [23], se assistiram a outras migrações intensas, quer para as Índias ocidentais (hoje Caraíbas) quer, também no século XIX, para o longínquo Hawai.

Esta prática de séculos terá feito com que a Madeira se transformasse, "*mesmo em períodos de estabilidade económica*" (Freitas, 2015:305), num território em que a emigração permanece, por ser "*uma tradição antiga e onde a cultura popular aceitava e encorajava a partida" (ibid.)*, circunstância esta que, ainda segundo esta investigadora, terá mesmo inquietado "*as autoridades portuguesas, as quais (...) quando os fluxos migratórios se intensificaram, tentaram elaborar políticas restritivas ao movimento de saída*" (ibid.:307-308).

Dito isto, a realidade é que esta dinâmica de "chegada-partida e retorno", sistematicamente reeditada ao longo destes quase seiscentos anos, levou a que, nas Diásporas, fundindo os seus traços, já resultantes de uma mescla e de uma convivência plural, com os de outros, e retornando, sistematicamente à Mátria, ajudassem a criar uma efetiva "***madeirensidade***" (Pinto-Correia, 2015: Rodrigues, 2015*a;b*), atenta a circunstância de que "*Toda a cultura é um processo permanente de construção, desconstrução e reconstrução*" (Couche, 2006:107), acentuando-se mesmo o processo em contextos de migrações permanentes, como foram os vividos pelos Madeirenses ao longo de séculos, já que "*as culturas dos migrantes são culturas "mistas", produzidas através de uma mestiçagem cultural*" (ibid.:174: sublinhado nosso).

Neste contexto e recorrendo, explicitamente, à perspetiva expressa em "Padrões de Cultura", de que *"o conjunto (…) não é apenas a soma de todas as partes, mas o resultado de um único arranjo e única inter-relação das partes, de que resultou uma nova identidade*" (Benedict, 2000:60: sublinhado nosso), percebe-se que essa nova identidade, ao interagir, concomitantemente, com o espaço geográfico e toda a realidade cultural subjacente, recria valores e reconstrói interesses, ganhando uma outra dimensão,

[22] Pastor escocês que fundou, na Madeira, a hoje conhecida como Igreja Evangélica Presbiteriana, e que "*lançou algumas obras de inegável mérito, como algumas escolas primárias e um pequeno hospital (...) sendo por isso agraciado pelo município do Funchal*" (Vieira, 2001:90) tendo, após uma série de eventos ocorridos em 1846, sido obrigado a abandonar da Madeira.

[23] É referido que "*Da perseguição movida aos inúmeros seguidores do Dr. Kalley, resultou a fuga de muitos para as Antilhas e, depois, para a América do Norte. Só no ano de 1846 terão saído 2000, conduzidos em barcos ingleses*" (ibid.). Todavia, suscitam-se também dúvidas quanto a estes indicadores, sustentando-se que "*estamos perante um manifesto exagero, sem qualquer elemento de prova (...) Seria interessante, aliás, tentar estudar o envolvimento e a intensa atividade dos engajadores, exatamente durante o período em que a perseguição (que foi, para todos os efeitos, um facto inegável) se acentuou*" (Rodrigues, 2015*c*:665).

totalmente diferente da existente previamente e que "*permite a individualização do Eu regional no Nós nacional*" (Amaral, 1998:184: sublinhado nosso).

Esta perspetiva é, noutro contexto, também observada por Albert Silbert, nomeadamente quando afirma que

> "*ce qui retentit à travers son* [de Madère] *passé ce n'est pas seulement l'histoire de la mère-patrie. C'est aussi, pendant quatre siècles et demi pour le moins, une histoire plus vaste qui touche au cœur de notre civilisation* » (Silbert, 1997:65).

A sua perceção, sobre esta matéria, é tão acentuada, que o autor de "Carrefour de l'Atlantique" frisa mesmo que "*Madeira devrait à l'océan qui l'entoure plus que son destin, nous oserons dire son essence*» (ibid.:20:sublinhado nosso), perspetiva esta que se pode considerar suportada em pressuposto similar ao de Ruth Benedict (2000) e com consequência afim da que Carlos Amaral (1998:194) realça, i.e., de que quem «*participa em várias culturas fabrica, a partir dos diferentes materiais correspondentes, a sua identidade pessoal única operando uma síntese original*» (Couche, 2006 :147).

Mas Albert Silbert, enquanto estudioso da nossa história, prossegue ainda para sublinhar que "*Pour bien connaître le passé de Madère, ce serait celui de l'Atlantique tout entier qu'il faudrait évoquer* » (ibid. :sublinhado nosso), circunstância que se pode dizer que decorre da visão mais geral de que, por um lado, "*the sea remains (...) the key factor in the construction of island identity and its almost infinite biophysical (and cultural) richness is replicated in the complex particularity within island cultures*" (Hay, 2013:229) e, por outro, do facto reconhecido e que na Madeira foi, e é, também, particularmente evidente, qual seja o de que "*island communities traditionally transcended their apparent limitations, be it through trade or migratory networks, and* [...so] *most island societies are connected and should not be thought of as 'insular'"* (Ratter, 2018:6-7).

Este entendimento, pode dizer-se, é também identificado em "A Política e as Questões Militares na Madeira", designadamente ao afirmar-se que

> "*a Ilha representava (...) um dos pontos fulcrais nas ligações marítimas da Europa, com todos os continentes, em particular com o cada vez mais concorrido espaço ibero-americano, embora também o fosse na passagem para a costa ocidental de África e alguns pontos no Índico e do Pacífico* [...tendo sido] *estas características que conferiram ao Funchal a essência da sua vida quotidiana*" (Rodrigues, 1999:51),

e que contribuíram para a influência Atlântica para que remete Albert Silbert, já que, sabe-se também que "*A actividade humana desenvolve-se em confronto contínuo com o universo* [sendo] *as interpretações e relações que derivam desse confronto* [que] *guiam o comportamento do homem e formam a cultura*" (Bernardi, 1974:49).

1.2. Posição Geoestratégica das Ilhas e os Traços Determinantes da Influência Britânica

*"Como falar do **mesmo** que já não é o **mesmo***
*ou do **outro** que por tantos aspetos pertence (ainda?) ao mesmo"*
Eduardo Lourenço

No contexto referenciado por Albert Silbert, o do Atlântico, não é assim de estranhar que "*a Madeira v*[á] *constituir (...) um polo quase essencial à expansão e consolidação do império colonial britânico*" (Carita, 1996:30), e razão pela qual, segundo o mesmo autor, se torna "*igualmente um ponto de observação e difusão da política dos restantes estados europeus, crescendo espectacularmente ao longo do século* [XVIII] *os representantes consulares acreditados na ilha*" (ibid.), entre os quais e para demonstrar a importância geopolítica crescente do arquipélago no mundo de então, Rui Carita refere uma longa lista de que se destacam os de França; Espanha; Holanda; Alemanha; Dinamarca; Noruega; Suécia; Malta; Veneza; Génova; Nápoles e Sicília; Toscana e, após a sua independência, dos EUA, país com quem a Madeira vai, aliás, desenvolver imensas relações.

Alberto Vieira assume mesmo que, resultante de múltiplas e variadas razões, "*O Funchal se afirm*[ou] *no século XVIII como um centro chave das transformações sócio-políticas então operadas, de ambos os lados do oceano*" (Vieira, 1994*a*:93), tendo tal protagonismo decorrido, fundamentalmente, da *"forte presença da comunidade inglesa e* [d]*o facto desta a ter transformado* [à Madeira] *num importante centro para a sua afirmação colonial e marítima, a partir do século XVII*" (ibid.), bem como da circunstância, que enfatiza, de "*um porto* [neste caso o do Funchal] *não* [ser] *apenas um receptáculo de mercadorias, mas também um meio difusor de doenças e ideias*" (ibid.:94:sublinhado nosso).

Neste quadro ainda, o autor de "Funchal no Contexto das Mudanças Político-Ideológicas do Século XVII – O Corso e a Guerra de Represália como Arma" afirma mesmo que "*a vinculação da ilha ao império britânico é bastante evidente no quotidiano e devir histórico madeirenses dos séculos XVIII e XIX*" (ibid.) e que se torna necessário

"*O reconhecimento da importância da anglicização da Madeira (...) para a compreensão das mudanças operadas ao longo do século XVIII*" (ibid.: sublinhado nosso), desafio este que é perfeitamente percetível, visto que e ora recorrendo a Marcel Mauss, todos os factos sociais totais "*são ao mesmo tempo jurídicos, econômicos, religiosos e mesmo estéticos, ...*" (Mauss, 1974:179), servindo, neste caso, como se perceberá mais tarde, "*de lastro e de fonte de legitimação dos vectores sócio-económico e político das reivindicações regionais*" (Amaral, 1998:187).

Efetivamente, se, como se viu, a **construção do cidadão e do modo de pensar e agir Madeirense** foi influenciada, desde o início do povoamento, por um conjunto diferenciado de origens geográfico-rácico-culturais dos seus habitantes, de que se salientam as referências, já explicitadas, a que

(i) mais de 32% das famílias que, então, aqui residiam, não eram portuguesas, mas oriundas de outras regiões da Europa e

(ii) cerca de 12% da população ser escrava e originária das Canárias e das Áfricas (o mesmo é dizer, guanche, negra e moura),

quadro geral este que leva Franck Moderne a dizer que "*a autonomia estava praticamente inscrita na configuração dos dois arquipélagos* [Madeira e Açores]*, pela distância do continente e pelo tipo de população descendente de colonos*" (citado por Fernandes da Silva, 2008:841: sublinhado nosso), e a este cenário se aduzir, posteriormente, as múltiplas e profundas interações com os povos dos países das Diásporas, a verdade é que, em especial a partir do século XVII, as relações com a Grã Bretanha ganham uma dimensão e uma intensidade que marcam, em definitivo e com maior intensidade nos séculos XVIII e XIX, a história da Madeira e as características e traços dos Madeirenses a todos os níveis, pois e como sublinha Misha Titiev, "*as culturas crescem (...) muito por intermédio da difusão* [sendo] *o progresso rápido ajudado pela velocidade e frequência do contacto entre uma determinada sociedade e muitas outras*" (Titiev, 1996:168).

O impacto da influência britânica é tão acentuado quanto "*A Madeira funcionava para os ingleses como uma colónia que jogou um papel fundamental entre a metrópole* [britânica] *e as possessões norte-americanas das Índias ocidentais e orientais*" (Vieira, 1994*a*:96), papel esse que pode ser evidenciado pela circunstância de "*O movimento do porto do Funchal* [ser] *dominado ao longo do século XVIII pelos navios ingleses, numa proporção aproximada de quatro em cinco*" (Carita, 1999*b*:187).

Esta situação foi naturalmente diminuindo, mas o número de navios ingleses e, em especial, a carga transportada, de e para o porto da cidade capital da Madeira, manter-

se-á bastante superior ao das embarcações e carga nacionais, pelo menos até ao início da II Grande Guerra, já que, até então, entravam "*1.419 navios por ano, correspondendo a 10.261.000 toneladas*" (Ribeiro, 1985:128), cabendo ao "*pavilhão inglês (...) 558 navios e 5.730.000 toneladas* [...e ao português] *331 navios e 900.000 toneladas*" (ibid.), o que significa que a Grã-Bretanha detinha 39% do movimento total de navios e Portugal 23% desse mesmo tráfego, sendo o diferencial bastante maior ao nível da carga, com o consequente impacto comercial para a economia da ilha, já que 56% do negócio estava em mãos britânicas, enquanto a Portugal só cabiam 8,8%. Demonstrativo, ainda, da clara internacionalização da economia madeirense e da sua muito menor dependência ou relação com a Metrópole, nesse mesmo ano e ainda segundo Orlando Ribeiro, à Alemanha caberia uma percentagem de 19% do número de embarcações que aportavam ao Funchal, sendo 10% dos remanescentes, navios originários de França, Holanda e países escandinavos (ibid.), numa demonstração de que era "*a navegação da Europa do Noroeste que trazia viajantes e exportava mercadorias (...) representa*[ndo] *85 p. 100 do movimento total*" (ibid.).

Noutro âmbito, deve ainda sublinhar-se que, complementarmente ao movimento de navegação comercial e também nada despiciendo em todo o processo de integração, da Madeira, no universo britânico desses séculos, é referida a presença constante de armadas inglesas na região e a "*assídua a presença de uma esquadra inglesa a patrulhar o mar madeirense*" (Vieira, 1994*a*:96), circunstância esta que, de acordo com o próprio Secretário de Estado da Marinha e do Ultramar (D. Martinho de Melo e Castro), em missiva remetida ao governador D. Diogo Forjaz Coutinho, levaria os Madeirenses a julgarem "*desnecessario tudo o que serve para a defeza, fiados em que os seos Senhores Inglezes os defenderão dos seos Inimigos, e não serão nunca os nossos*" (Veríssimo, 1994:195:sublinhado nosso). Um parêntesis para sublinhar esta utilização, pelo membro da Corte responsável pela tutela das colónias, da imagem, relativamente aos Madeirenses, ..."*os seos Senhores Inglezes*".

1.2.1. Maçonaria

Este contacto e influência marcante dos britânicos, que se refletia ainda de modo mais evidente junto das elites do arquipélago, pode ser percecionado, de modo paradigmático, na circunstância de ter sido "*na Madeira que se estabeleceu a primeira loja maçónica em Portugal, fruto do intenso tráfico comercial que se fazia entre a ilha,*

a Inglaterra e as suas colónias na América e outras cidades europeias" (Janes, 2015:530), tendo a expansão do movimento maçónico, na Região, sido marcante, como se percebe pela constatação, em 1792, do Bispo do Funchal, de que existiriam cerca de duzentos associados nas duas lojas descobertas e em funcionamento, "*duzentos* [associados esses que] *são precisamente as pessoas mais influentes, mais qualificadas e mais ricas da Ilha* [sendo] *desgraça infinita, trinta deles (...) sacerdotes*" (Loja, 1994: 149). Todavia, segundo Emanuel Janes em "Igreja e Maçonaria na Madeira: a Alçada de 1823", já em 1770 o "*capitão general (...) denuncia*[va] *a existência de pedreiros-livres (...) referindo o facto de estes elementos serem originários das classes sociais mais altas*"[24] (Janes, 2015:530), governante esse que não se coibiu, logo então, de aplicar "*penas de desterro para as zonas rurais (...) fixando aos condenados residência*" (ibid.:531), condenados esses de entre os quais o autor destaca dois médicos e um nobre proprietário, casado, por sinal, com uma cidadã inglesa.

Retornando a António Loja, este investigador afiança mesmo que a questão assumiria, a partir da Madeira, uma dimensão de cariz nacional, já que

> "*na sequência da descoberta de actividades maçónicas em Lisboa, Pina Manique* [então Intendente Geral da Polícia] *desencadeia um novo surto de investigações que o levam à conclusão de que o centro dessa actividade e a dinâmica da sua expansão* [...] *se encontram no Funchal*" (ibid.:154),

tendo sido descoberto que o próprio governador, D. Diogo Forjaz Coutinho, pertenceria "*a esta ordem, sendo provavelmente membro da Loja do Funchal (Loja de S. Luís)*" (Veríssimo, 1994:187).

Entretanto e ainda segundo Emanuel Janes, também investigador do CEHA, "*A Maçonaria conheceu* [nos períodos de invasão inglesa, em 1801-1802 e entre 1807 e 1814] *um período de crescimento, visível nos acontecimentos políticos de 1820 a 1823 (...) donde a alçada que (...) foi enviada à ilha*" (Janes, 2015:531), qual tribunal ambulante, de então, que julgou e condenou inúmeros cidadãos Madeirenses, inclusive, segundo o autor, "*inúmeros padres*" (ibid.:536) e, entre todos, "*uns a degredo perpétuo*" (ibid.:532), entre os quais se encontrava Francisco de Paula Medina e Vasconcelos

[24] "*Era também referido, na altura, que o maior perigo vinha de alguns militares franceses que aproveitaram (...) para fundar a primeira loja maçónica genuinamente portuguesa com cidadãos portugueses aceites como irmãos*" (Janes, 2015:530-531). Todavia, segundo o mesmo autor, um dos referenciados militares, "*no seu depoimento, diz que a Loja do Funchal já estava constituída mesmo antes* [de eles] *terem chegado à Madeira*" (ibid.).

(ibid.:538), autor de Zargueida[25] e Georgeida[26], que viria a morrer em Cabo Verde. Ainda nesta circunstância, é revelado que

> "*Por sentença de 26 de Outubro* [de 1823] *foram condenados 24 indivíduos na sua maioria pertencentes às lojas maçónicas União, Fidelidade e Constância, em que se contavam padres, morgados, militares e intelectuais* [tendo] *Numa segunda sindicância* [sido] *presos 56 membros da Grande Loja Maçónica*" (Vieira, 2001:261),

facto que demonstra, não só a dimensão como a diversidade já existente.

Neste contexto, cabe, também, uma referência a um trabalho intitulado "Madeira, Canarias Y Las Islas del Caribe: La Difusión de Las Ideas A través de Las Relaciones Mercantiles en el siglo XVIII", documento este em que também se constata que

> "*Las elites mercantiles tanto de Madeira como de las Canarias están imbuidas de un espíritu ilustrado (…) y tratan de cuestionar la represión ideológica y la hegemonía de una concepción cerrada e parcial de la fe que cuestiona su libertad de pensamiento*" (Gonzalez, 1994:163),

perspetiva esta que, segundo este investigador da Universidade de La Laguna (Canárias), induz, em especial a partir da segunda metade do século XVIII, "*nuevas concepciones de la vida (…) que tratan de incorporar una nueva mentalidad ilustrada y liberal que trate de transformar (…) la realidad social en Canarias y Madeira*" (ibid.:166).

Toda esta dinâmica social, económica e política, e evidentemente, como também se infere, cultural, acentuaria a diferença substantiva já existente entre a Madeira e a Metrópole, ou, mais concretamente, entre os Madeirenses e os Continentais, não sendo despiciendo sublinhar o facto de, no plano cultural, "*elementos afrancesados* [serem] *mais comuns no continente* [e] *os estrangeirados de influência inglesa, (...) dominante da sociedade insular madeirense"* (Carita, 1999*b*:256), onde e ainda segundo este autor, "*a cópia dos modelos estrangeiros, principalmente ingleses, perduraria muito para além do século XVIII em toda a cultura insular*" (ibid.: sublinhado nosso), realidade esta perfeitamente compreensível à luz da perspetiva de que "*a cultura (...) é uma produção histórica, quer dizer, uma construção que se inscreve na história e mais precisamente na história das relações dos grupos sociais uns com os outros*" (Couche, 2006:113). Assim,

[25] Poema épico, em dez cantos, dedicado ao Descobrimento da Madeira.
[26] Texto épico em verso, de novo de dez cantos, em que o autor exalta o Rei Jorge III, pelo seu papel no combate e derrota dos invasores franceses liderados por Napoleão. http://aprenderamadeira.net/georgeida/

diz o autor, para se analisar um sistema cultural é necessário compreender a situação sócio-histórica que o produz (ibid.), naturalmente reportada, porque intrinsecamente associada e quais "criaturas siamesas", "*às especificidades geográficas, climáticas, económicas, demográficas, etc., que caracterizam o seu espaço territorial*" (Amaral, 1998:185).

A importância determinante deste quadro e toda a sua pertinência, é ainda relevada por Rui Carita, designadamente quando cita D. José de Sousa Castelo Branco, um dos Bispos do Funchal do século XVIII, que sublinhava "*que o trato dos hereges faz esta terra muito anglicana*" (Carita, 1999*b*:385: sublinhado nosso).

Mas não só. Esta constatação leva ainda este investigador a enfatizar que todo este processo de influência inglesa é tão profundo...que deixou marcas "*ainda hoje bem patentes ao observador mais descuidado*" (ibid.:295), no que pode ser entendido como consequência do facto de que "se [um]*a sociedade mais forte parece estar mais ajustada e mais próspera, a mais fraca pode mostrar desejo de aceitar as ideias da outra*" (Titiev, 1966:179), circunstância que, no quadro das Guerras Napoleónicas, se terá acentuado, especialmente porque a posição geográfica da Madeira a fez afastar-se das prioridades portuguesas, tendo "*a ilha defini*[do] *a sua situação a partir dos interesses estratégicos da potência marítima* [Britânica] *e não do Estado* [Português] *que sobre ela exercia a soberania*" (Rodrigues, 1999:68-9), posicionamento este que, segundo este docente, o governo português "*aceitou, com relativa facilidade,* [permitindo] *a imediata inserção da Ilha na esfera de influência britânica*" (ibid.:83).

1.2.2. Detonar da Ideia de Autonomia

Entretanto e também enquanto fator fundamental para a perceção de todo este quadro, é importante sublinhar-se que este período, particularmente o último quartel do século XVIII e a sua dialética específica, corresponde, de acordo com "O Século XIX na Madeira – Política, Economia e Migração", ao detonar da **ideia de Autonomia**, que "*começa a ganhar alguma substância depois das reformas pombalinas, na sequência da incorporação na Coroa das três Capitanias Madeirenses*" (Rodrigues, 2015*a*:14), processo este que termina em 1770.

Paulo Rodrigues sustenta esta sua tese no facto de "*a ideia de Autonomia (...) só adquir*[ir] *um verdadeiro sentido (...) contemporâneo depois de primeiro se ter criado na Ilha uma unidade administrativa*" (ibid.:15), já que só a partir da sua formação

> "*as autoridades (e as gentes) insulares passaram a ter por interlocutor (...) o Estado (ou a Coroa, se preferirmos, tendo em conta o carácter incipiente daquele) através de uma tutela a cargo da Secretaria de Estado da Marinha e Domínios Ultramarinos*" (ibid.),

Secretaria de Estado esta que terá passado a ser, ao nível de qualquer decisão relativa às colónias, "*o centro político (...) podendo desautorizar um capitão general*" (Monteiro, 2009:17).

Este enquadramento político-administrativo da Madeira no Império Português, que tinha, "*de um lado o Reino (superficialmente dividido em Províncias) e de outro os Domínios Ultramarinos, formados por diversas Colónias*" (Rodrigues, 2015*a*:14), confirma a ideia, já anteriormente expressa, de que a região sempre foi perspetivada, a partir de Lisboa e desde o início do seu povoamento, como uma colónia sobre a qual "*competia à Coroa portuguesa exercer a soberania*" (ibid.).

Esta circunstância, atento o facto das "*decisões que saem deste sistema* [político] *afecta*[rem], *directa e indirectamente (...) os processos culturais de formação e reforço de crenças, normas, valores e símbolos*" (Lapierre, 1974:84), pois, como se afirma em "Estudos pós-coloniais - Desconstruindo genealogias eurocêntricas", "*as práticas de dominação são tecidas e manifestam-se tanto nos interstícios das instituições do saber e outras (...) quanto na vida quotidiana e social*" (Mata, 2014:33), podia, em abstrato, ter imposto, o que, remetendo para um estudo de Gabriel Almond e Sidny Verba, Denys Couche categoriza como uma "*cultura de "sujeição", que alimenta a passividade nos indivíduos, corresponde*[ndo a] *uma estrutura autoritária*" (Couche, 2006:158).

Porém, a associação daquela circunstância, imposta pelo poder português, com "*a multifacetada presença do elemento britânico (no período que aqui nos interessa maioritariamente escocês, mas também inglês e até irlandês)*" (Rodrigues, 2015*a*:42) – especialmente a partir de 1801, com a primeira ocupação militar britânica, mas mais acentuadamente a partir de 1807, com a fuga, em novembro, da Corte portuguesa para o Brasil e a tomada da Madeira, em dezembro, de novo pelas forças militares britânicas[27], – a associação, dizia, destas duas circunstâncias, contribui, ainda segundo este investigador da UMa, para que se produzissem profundas alterações (políticas, económicas e financeiras) na realidade insular e na relação com o poder central (ibid.:44-

[27] Este momento conduziu mesmo "*à perda da soberania portuguesa* [e] *à imposição da Union Jack nas fortalezas e ao juramento a Jorge III*" (Rodrigues, 2015*a*:44).

45), assistindo-se, a partir de então, pela sobreposição da ideia de "*self-government*" à da sujeição, ao que se pode categorizar como um processo, cada vez mais intenso e sistemático, que, noutro contexto, Pacheco do Amaral entende ser de "*reivindicação de autonomia e partilha pluralista do poder político para a garantia (...) da sua individualidade e para a "potenciação da sua personalidade*" (Amaral, 1998:191).

Retornando a Paulo Rodrigues, este autor defende que esta alteração de paradigma relacional, entre o centro e a periferia, demonstra que

> "*a Autonomia resulta (...) por um lado,* [d]*a interferência do Reino Unido, quer enquanto potência atlântica, quer pela sua presença efectiva na ilha* [...mas também...] [d]*o poder e* [d]*a influência das elites indígenas / nativas (de língua portuguesa, já existente, mas também de língua inglesa, a emergir*" (Rodrigues, 2015*a*:50).

Qual *petite histoire* que revela o sentimento então vigente, recorde-se a perspetiva, expressa por Beresford (em 1807-1808) por escrito, com toda simbologia e poder que decorre da forma, de que "*estrangeiros eram todos os não nativos da Ilha, inclusive os portugueses do Reino*" (ibid.:43).

Dito isto e por forma a melhor ser entendida a verdadeira relação (quase cumplicidade) que se estabeleceu entre Madeirenses e Ingleses, o também diretor do Centro de Investigação em Estudos Regionais e Locais, da UMa, dá nota de que

> "*<u>Quanto ao sentimento popular</u>* [nomeadamente durante as ocupações de 1801 e 1807] *(...) tanto pelas opiniões expressas pelos vários oficiais e cônsules estrangeiros, como pelo receio constante manifestado pelos governadores portugueses, <u>não seria surpreendente se</u>, numa situação extrema, <u>os habitantes se colocassem ao lado dos ingleses</u>*" (Rodrigues, 1999:418: sublinhado nosso),

perspetiva esta tão mais crível quanto o próprio governador da ilha, Manoel da Câmara, em janeiro de 1802 e quando da primeira saída dos soldados ingleses, "*admitiu, pela primeira vez, que* ***desta campanha não resultaram <u>senão vantagens</u> a esta colónia***" (ibid.:167: a bold no original, estando, o sublinhado, a itálico naquele).

A influência marcante dos britânicos na sociedade Madeirense, a todos os seus níveis, é também constatável num relatório elaborado, em março de 1823[28], por Joaquim

[28] A preocupação era já sentida desde o final do século anterior, tendo induzido mesmo "*o governador João Gonçalves da Câmara* [a afirmar que] *achava imprescindível* "***restaurar este domínio de Sua Majestade, usurpado por uma nação estrangeira***" (Carita, 1999*b*:301: a bold em itálico no original).

Casaldo Giraldes, secretário geral do governo na Madeira, relatório esse no qual se constata que, no entender daquele, "*a facção ou o partido*" (citado por Rodrigues, 2015*a*:54) que se apresentava como o mais forte, na região, era "*o anglomano*" (ibid.), seguido pelo "*independente, favorável à independência do arquipélago*" (ibid.), sendo o daqueles "*que desejavam a união ao Reino (...) muito pequeno*" (ibid.).

A esta perceção, acredita-se que não deveria ser estranho o sentimento que existia, desde o final do século XVIII, de que

> "*o interesse português pela Madeira existia apenas na medida em que a produção vinícola local (ou qualquer outra produção que se viesse a implantar) e, de um modo geral, os rendimentos da Alfândega contribuíssem, com elevadas quantias, para o Tesouro do Reino*" (Rodrigues, 1999:68),

sendo, sabia-se ainda, que "*este era, por sistema, o primeiro aspecto que se focava nas instruções que eram transmitidas para os governadores e capitães generais*" (ibid.).

A sublinhar, ainda, nesta leitura da realidade sócio-político-económica e cultural da Madeira de então, é o facto de as conclusões, do citado relatório de Joaquim Casaldo Giraldes, terem vindo a ser reafirmadas, posteriormente, pelo Governador Manoel de Noronha, que, menos de 2 meses decorridos sobre a sua tomada de posse, considerado o quadro vigente e apontando "*a figura de proa da cabala anglomana*" (Rodrigues, 2015*a*:56), terá solicitado a sua própria demissão, pelo "*desejo de 'que esta Ilha não se separe da monarquia portuguesa, ao menos enquanto* [ele a] *presidia*" (ibid.:58).

Qual parêntesis, refira-se que todo este processo e nomeadamente a expressão de sentimentos que denunciavam a vontade de a Madeira se separar do país, terá sido, conforme se lê em "História política e institucional da Madeira (séculos XIX e XX): Temas e problemas", e qual fenómeno de ação-reação, o catalisador da noção de "*Adjacência (esse conceito inédito e artificial, expresso pela primeira vez na Constituição Portuguesa de 1822 e que persistiu até 1974/76)"* (Rodrigues, 2014:280).

De relevar e a propósito, é a perspetiva expressa em "A Questão Autonómica na Madeira: Elementos para Uma Reflexão", que sublinha que "*esta aparente elevação do estatuto político-administrativo da Madeira não resultou numa descentralização administrativa*" (Pimenta, 2019:662), já que tendo passado a ser regido de modo similar a "*outras parcelas do território metropolitano, em detrimento das especificidades decorrentes da sua situação de insularidade*" (ibid.), nada acabou por ganhar com a circunstância, ou, bem antes pelo contrário, pois, apesar de existir uma Junta Geral de

Distrito, "*À frente do distrito estava o Governador Civil (...) nomeado diretamente pelo governo central, com funções de coordenação e fiscalização*" (ibid.). Dito isto, o autor reconhece que a situação, pela limitação de "*poderes e das atribuições da Junta Geral foi um dos argumentos que alimentou as reivindicações autonomistas das elites madeirenses durante o século XIX*" (ibid.:663).

1.2.3. Economia, Educação, Saúde e Espírito Científico-Ecológico

Fosse como fosse, como é usual dizer-se, a realidade não se altera por decreto. E muito dificilmente qualquer legislação poderia sobrepor-se, ao nível das ideias, sobre o que era o quotidiano Madeirense e sobre o papel desempenhado pelos cidadãos de origem Britânica que nela viviam, investiam e trabalhavam, para além, como referiu Sequeira Freire, governador da Ilha, em 1804, de ser

> "*a navegação britânica que trazia lucro para a Fazenda, para os habitantes e para os comerciantes e, de uma forma geral, a todos vinha "**abundar com géneros de primeira necessidade*** (...) *destaca*[ndo] *também os avultados carregamentos de vinho que depois transportavam*" (Rodrigues, 1999:216-7: a bold no original).

De facto e como o explicita Alberto Vieira numa das suas obras, para além da sua importância fulcral no desenvolvimento de atividades como a produção e comercialização do vinho ou a prestação de serviços de hotelaria e alojamento, também a "*criação ou incentivo de indústrias artesanais com potencialidades económicas nas exportações*" (Vieira, 2015:200), nomeadamente e como refere, nos bordados, nos vimes, nos lacticínios, nas conservas de peixe e na cultura da banana, coube, fundamental e maioritariamente, a britânicos, como foram, entre outros, Page, Leacock, Hinton e Phelps. Como é referido numa antologia de textos sobre a "História da Madeira", "*A Madeira está, em grande parte, anglisada, na raça, nos costumes, na propriedade, no comércio, na moeda e a língua é aqui a mais falada depois da nacional*" (Fernandes et. al, 1984:107).

Como se não fosse suficiente, por si só, o impacto económico-laboral da atividade desenvolvida por estes súbditos britânicos, também ao nível das áreas da caridade/solidariedade social, da saúde e da educação, um dos nomes (senão mesmo o Nome) de referência do final do século XIX, na Madeira, é o de Mary Jane Wilson, cidadã inglesa a quem o povo atribuiu, particularmente os mais necessitados, o apelido de "***Boa***

Mãe" (Vieira, 2001:89: a bold em itálico no original)[29]. Atente-se, até pelo papel que se acredita que terá tido na perceção que induziu na população, no facto de ter criado, entre o final do século XIX e os primórdios do século XX, "*várias escolas em toda a ilha (São Jorge, Santa do Porto Moniz, Santo da Serra, Santana, Machico, Câmara de Lobos e Funchal)*" (Gomes, 2015:776).

Mary Jane Wilson, que se converteu ao Catolicismo e que fundou, na Madeira, a Congregação das Irmãs Franciscanas de Nossa Senhora das Vitórias, seria, por sinal, após a implantação da República em Portugal, expulsa do país em 1910[30], apesar do papel que desenvolvia e a importância que tinha tido, em 1907, no combate à erradicação da epidemia de varíola que grassara no Funchal, atitude esta que lhe valera, inclusive, ser condecorada, pelo Rei D. Carlos, com a "Ordem da Torre e Espada".

Não é assim de estranhar que, num outro livro, "Do Éden à Arca de Noé – O Madeirense e o Quadro Natural", se reitere a ideia de que "*A verdadeira descoberta da Madeira foi obra dos ingleses*" (Vieira, 1999:30: sublinhado nosso), circunstância que não se restringe, todavia, às atividades e ações já anteriormente expressas, antes se alarga, também e em especial pelo turismo e a partir do século XVIII, ao "*campo de ensaio das técnicas de experimentação e observação directa, que comandam a ciência das luzes, e* [transformam a Madeira em] *escala das constantes expedições científicas dos europeus*" (ibid.:31), escala, dir-se-ia, obrigatória, já que pela ilha passaram, até 1900, quase uma centena de cientistas[31], das mais diversas áreas e setores, numa longa lista onde, entre muitos outros, se destacam nomes como Byron, Cook, Humboldt, Forster, Amundsen, que levam o autor a sublinhar "*esta quase esquecida dimensão da ilha como motivo despertador da ciência e cultura europeia desde o século XVIII*" (ibid.:32).

Ainda a este propósito e ao papel dos ingleses na construção de uma identidade regional muito própria, Alberto Vieira sublinha que

---

[29] Mary Jane Wilson fixou residência na Madeira em 1880, tendo sido, "*a fundadora de uma comunidade religiosa diocesana, que, em serviços hospitalares e ministrando a instrução em muitas escolas dispersas por várias freguesias, se tornou credora dos maiores elogios e da gratidão dos povos desta ilha*" (Silva e Meneses, 1998:428).

[30] Segundo o Elucidário Madeirense, "*regressou ao Funchal, vindo a falecer na casa do antigo convento de São Bernardino (...) a 18 de Outubro de 1916*" (Silva e Meneses, 1998:430).

[31] "*No século XVIII, desvendou-se uma nova vocação de campo de ensaio das técnicas de experimentação, observação directa e escala das constantes expedições científicas dos europeus. A Madeira foi, aliás, o viveiro da aclimatação nos dois sentidos. A Europa propiciou a transmigração da fauna e da flora identificadas com a sua tradição económica* [e] *O retorno dos espaços descobertos trouxe plantas e produtos exóticos que tiveram passagem pela ilha. (...) Instituições seculares, como o British Museum, Linnean Society, e Kew Gardens, enviaram especialistas para proceder à recolha das espécies*" (Vieira, 2001:240-241).

> "*A curiosidade e espírito científico que marcou o mundo britânico desde o século XVIII (...) cativou também os madeirenses e levou-os a considerarem o quadro natural de forma diferente, fazendo frutificar o actual espírito ecológico*" (ibid.:36),

perspetiva esta que não pode ser, de todo, desvalorizada ou menosprezada no ser e estar Madeirense, visto que "*Os contactos culturais causam as transformações no interior duma cultura, por vias informais e formais, ocultas e patentes*" (Bernardi, 1974:102).

1.3. O Binómio Madeirensidade e Autonomia

Mas se Alberto Vieira reconhece mão inglesa no espírito ecológico que se enraizou na Madeira e perdura até aos nossos dias, Paulo Rodrigues alarga o âmbito dessa influência determinante ao plano político, nomeadamente "*para que se produzissem diversas alterações na realidade insular* [em especial] *nas relações que se estabelecem com o poder central* [e] *na lógica endógena do exercício dos poderes*" (Rodrigues, 2015*a*: 44-45), perspetiva esta que é compreensível à luz do entendimento de que "*um sistema político está sempre mais ou menos exposto a exigências que provêm do seu contexto extra-societal, isto é, de sistemas políticos e sociais de outras sociedades*" (Lapierre, 1974:66), designadamente quando essas outras sociedades têm a influência que a britânica teve, no arquipélago, durante séculos.

Numa palavra, e retornando à narrativa de Paulo Rodrigues, este autor assume que é a partir do início do século XIX, ao tempo da tomada e governação da ilha pelos Ingleses,

> "*que a História da Madeira se **autonomiza** da História de Portugal, criando-se os alicerces para que o arquipélago começasse a construir o seu próprio tempo histórico e o seu devir, cortando o cordão umbilical (acto ...simbolicamente representado ...no hastear da **Union Jack** e no juramento a Jorge III feito no Funchal), individualizando-se, e olhando, prioritariamente, para o seu próprio espaço e para as suas relações com*

> *o exterior, sem subordinação, tutela ou intermediação" (*Rodrigues, 2015*a*:66-67: a bold em itálico no original: sublinhado nosso)[32].

Este entendimento sobre a influência britânica no modo de ser Madeirense, neste particular sobre a sua perspetiva de auto-governação, reforçaram também, em associação com as dimensões da insularidade e da sua especificidade, e porque

> "*entre as (...) motivações* [do regionalismo] *mais determinantes salienta-se exactamente esta identificação territorial de um povo com um território geográfico específico (...) e a rejeição do centralismo – o qual, aliás, é perspectivado como (...) o grande obstáculo a ultrapassar"* (Amaral:1998:187),

reforçaram, dizia, a consciência e a verbalização da **Madeirensidade**, que resulta e se suporta, entre as restantes já citadas, naquelas dimensões, sustentando e alimentando a própria noção de **Autonomia** (Rodrigues, 2015*a*:66). Autonomia esta que, retornando ao estudo de Almond e Verba sobre a "*tipologia das culturas e das estruturas políticas que funcionalmente lhes são adaptadas*" (citado por Couche, 2006:158), se enquadra, não na cultura de "sujeição" imposta, à colónia, por Portugal, mas numa "*cultura de "participação" que acompanha uma estrutura democrática*" (ibid.).

Relembre-se, entretanto, que esta ideia de **Autonomia** decorre também, não há como escamotear, de uma consciência política insular que se evidencia na Madeira desde meados do século XVIII, "*com a formação de lojas maçónicas (...) e a resistência às determinações centralistas*" (Carita, 2007:15), no quadro, pode dizer-se, do que foi o "*agudíssimo conflito entre o pensamento eclesial e o pensamento maçónico nos séculos XVIII e XIX*" (Real, 2017:78), pensamento este que teve, no Funchal, a dimensão e intensidade que se lhe atribuiu, nomeadamente de ser responsável pela expansão do movimento pelo país. Segundo Fernando Tavares Pimenta, deve ainda reconhecer-se que "*a livre expressão de reivindicações de cariz autonomista na imprensa madeirense, nomeadamente no jornal Patriota Funchalense*" (Pimenta, 2019:661), é também decorrente da Revolução Liberal de 1820.

Noutro âmbito e continuando a recorrer a Paulo Rodrigues, se a ideia de **Madeirensidade** emergiu e se desenvolveu em paralelo com as ideias de nacionalidade e de nacionalismo, existe

---

[32] Este entendimento é tão mais percetível quanto se sabe que "*all islands are framed. They are framed in spatial terms and (...) in narrative terms* [...and] *they only become alive and dynamic if their frames are considered as part of their space*" (Ratter, 2018:6).

"*uma diferença substantiva: fez-se enquanto conceito aberto e dinâmico, em constante (re)construção, desenvolvimento, integração e síntese, destacando-se nele, com frequência, o carácter translocal e transnacional do seu tecido sócio-cultural, assim como as mutações da sua mundividência*" (Rodrigues, 2015*a*:68: sublinhado nosso).

Ainda segundo este investigador, ora em "Da Madeirensidade: Contributo para uma Reflexão Necessária", e de modo bastante mais concreto e objetivo, percebe-se que

"*a insularidade e a migração (a montante) e a(s) ideia(s) de Autonomia, assim como a(s) vivência(s) diaspórica(s) (a jusante) sempre se revelaram fulcrais para a constituição e consciência da identidade madeirense e na verbalização da Madeirensidade*" (Rodrigues, 2015*b*:169),

tendo a ideia, reitera o docente da UMa, "*ganh*[o] *forma a partir do período das guerras napoleónicas* [e] *podendo encontrar-se na publicação da* ***Zargueida*** *(Lisboa, 1806) e da* ***Georgeida*** *(Londres, 1819), de Francisco de Paula Medina e Vasconcelos*[33]*, um exemplo da verbalização literária da questão*" (ibid.: a bold em itálico no original).

Paulo Rodrigues remete, nesta sua publicação e como forma de a tornar mais percetível, para Cabral do Nascimento, nomeadamente quando este afirma que "*os madeirenses já não seriam acima de tudo portugueses*" (Rodrigues, 2015*b*:179), circunstância que o investigador sublinha, sustentado nas palavras do poeta, não significar "*que não* [o] *quisessem ser*" (ibid.:180). Outrossim que, por um conjunto de fatores "*que explicavam o cosmopolitismo que se vivia na Ilha, tinham provocado nela* [e nos Madeirenses] *o enfraquecimento da* ***alma lusitana***" (ibid.: a bold em itálico no original), enfraquecimento esse que, enfatizava, decorria do assédio constante de "*inúmeros agentes de dissolução*" (ibid.) da mesma. Nesta circunstância específica, não deixa de ser paradigmática a visão de um outro autor, também insular mas ora Açoriano, Antero de Quental, o qual, em 1891 e perante "*a ideia de que a Inglaterra (...) pode lançar mão destas ilhas* [...escrevia :] *Sabes quão pouco me sinto português: mas ainda me sinto menos inglês ou americano*" (citado por Reis Leite, 1987:40), perspetiva esta que o levava a sustentar que "*preferia muito que ficássemos unidos a Portugal, para depois entrarmos, como Estado federal, na União Peninsular*" (ibid.). Interessantemente, mau grado não

[33] Medina e Vasconcelos, nascido em 1768, descende, pelo lado paterno, de Canários que chegaram à Madeira no século XVII. Depois de estudar na Universidade de Coimbra e dela ter sido expulso e preso, foi, posteriormente, já no Funchal, de novo pelas suas ideias, condenado ao degredo em Angola, tendo, porém, acabado por ficar em Cabo Verde, onde viria a falecer em 1824. https://alfarrabistadofunchal.blogspot.com/2018/03/zargueida-francisco-de-paula-medina-e.html

com os mesmos fundamentos nem com a perspetiva ibérica, tão só portuguesa, também na Madeira, logo após a implantação da República e no que se antevia que pudesse vir a ser o novo desenho do sistema político-administrativo nacional, surgiu, do Funchal, a ideia de "*que a Madeira passasse a ser um Estado Federado dentro do novo regime constitucional*" (Vieira, 2001:301), proposta esta, segundo o investigador, da autoria de Henrique Vieira de Castro.

Assim, marcam a Madeirensidade e expressam a mundividência, as múltiplas e diversificadas origens dos cidadãos insulares e os valores, visões e perspetivas de Diásporas de séculos, dispersas pelo mundo, qual confirmação de que

> "*A cultura consiste no cruzamento sintético de todas as experiências individuais da comunidade, na memorização social dos momentos mais importantes da vida colectiva (...) operando a mestiçagem do novo e do velho*" (Real, 2017:97),

o que vale por assumir que se "*Toda a cultura é evolutiva (...) talvez o seja ainda mais a de uma sociedade que se confronta com uma emigração forte*" (Couche, 2006:167).

Neste particular, pode-se afirmá-lo, acentuada pela diversidade geográfica da que envolveu a Madeira, ao longo dos seus 600 anos de ocupação permanente pelo Homem, quer enquanto emissora quer enquanto recetora, o que induziu a perspetiva da "*Ilha (...) como* ***mundo-à-parte****, como um verdadeiro universo alternativo a outros mundos*" (Rodrigues, 2015*b*:174: a bold em itálico no original), universo esse que tem subjacente o conceito que "*characterize*[s] *the distinctiveness of islands* [which is] *islandness*" (Hepburn, 2012:126).

A propósito deste, Eve Hepburn, ora recorrendo à opinião de Godfrey Baldacchino, sublinha ser "*an intervening variable that (...) contours and conditions physical and social events in distinct, and distinctly relevant, ways*" (ibid.:127), dele fazendo parte inúmeros fatores, cujo peso, ponderação e dinâmica diferem de ilha para ilha e também entre ilhas isoladas e ilhas inseridas em contextos arquipelágicos, sendo de relevar, ainda de acordo com o docente maltês, os seguintes:

> "*geographical (separation from the mainland); political (expressed through a desire to be self-governing); social (a sense of islander identity); demographic (high rates of emigration); historical (as sites of conquest, assimilations and colonialism); and economic (limited resources and economies of scale, and high transportation costs)*" (ibid.).

1.4. O Ideal Autonómico nos Jornais Madeirenses

É neste âmbito, da promoção do **binómio Madeirensidade / Autonomia** e dos seus valores, que se enquadram um conjunto de iniciativas, de que a publicação de (e em) jornais é uma das mais relevantes, na linha do que Toffler identifica, na Inglaterra do século XIX, como "*the pauper-press*" (Toffler, 1990:370), cujos efeitos foram, também nos EUA e em França, sempre muito mais políticos do que comerciais, nomeadamente porque, a partir dos anos setenta do século XIX, "*something called "opinion" had to be taken into account by politicians of every stripe*" (ibid.).

Símbolo, porventura maior, de defesa das referidas ideias, nomeadamente enquanto primeiro jornal impresso na Madeira, é o Patriota Funchalense[34], periódico fundado pela Maçonaria (Janes, 2015: 532) e que se torna "*porta-voz da sensibilidade de uma emergente classe política* [que] *logo nesse ano* [1821] *considerava que "somos tratados como colónia" e que (...) "a sorte da infeliz Madeira é a de enteados*" (Carita, 2007:15:sublinhado nosso), posição esta que, decorrido um ano, se entende como ainda mais grave, pois, afirma-se, "*é de facto colónia e vive escrava*" (ibid.), perspetiva esta que se coaduna com a mais geral, de que "*As relações entre o Estado central e as regiões seriam do tipo colonial; o centro-metrópole exploraria economicamente, desprezaria culturalmente e controlaria politicamente a região colónia*" (Amaral, 1998:151: sublinhado nosso).

Não se esgotaram, porém, naquele jornal, as reivindicações sobre a necessidade de um outro olhar sobre a Madeira e os seus poderes, pois o citado órgão de comunicação social viria mesmo a encerrar, em 1823, na sequência da alçada enviada à Ilha e dirigida ao movimento maçon, a quem pertencia o Patriota Funchalense.

Entretanto, após o período turbulento das apelidadas Guerras Liberais e no que diversos autores reconhecem ser, cerca de meio século mais tarde, o início da transição da Monarquia para a República (nomeadamente com as candidaturas eleitorais do Partido Republicano de final do século XIX), mas também com o apoio de alguns defensores da monarquia, voltam a ler-se, na comunicação social Madeirense, um conjunto de artigos que expressam uma real consciência política autonómica, particularmente entre as elites das ilhas. Exemplo paradigmático da veemência com o que o tema foi então tratado, é

[34] Publicado, a primeira vez, "*a 2 de julho de 1821, terminando a 16 de agosto de 1823, com o desterro açoriano do seu proprietário, Nicolau Bettencourt Pita*" (Janes, 2015:532).

expresso por um artigo publicado em O Povo[35], no qual se expressava a ideia de que "*não duvidamos em dizer ao Governo e ao País que nos envergonhamos de ser portugueses*" (Pimenta, 2019:663). Não satisfeito, o redator desafiava ainda o executivo monárquico

> "*que se a Madeira continuar a ser desatendida pelos poderes públicos e se não lhe derem a justa compensação aos dolorosos sacrifícios tributários, os madeirenses [...] irão solicitar da poderosa União Americana a prosperidade que os governos portugueses lhe têm sempre recusado, do modo mais injusto*" (ibid.:633-634).

Contudo, só cerca de três décadas depois, após

(i) a publicação, ainda durante o regime monárquico, do decreto que criava o distrito autónomo, diploma este que foi "*francamente limitado (...) pela carta da lei de 22 de maio de 1901*" (Carita, 2007:17);

(ii) a implantação da República e a "*série de promessas de descentralização e autonomia para as então Juntas Gerais dos distritos insulares, infelizmente não cumpridas*" (ibid.) e

(iii) o términus da I Grande Guerra, que vira a cidade do Funchal ser bombardeada, por duas vezes, pela marinha alemã, em dezembro de 1916[36] e, um ano depois, no mesmo mês,

é que se voltou a sentir "*uma franca contestação política insular ao governo de Lisboa, patente no reacender dos ideais autonómicos*" (ibid.:18). Ideais estes, é importante sublinhá-lo, que desde meados do século XIX sempre ultrapassaram "*os conceitos de descentralização ou de desconcentração*" (Rodrigues, 2015*a*:34), pois estes, para além de remeterem e de se definirem, verdadeiramente para (e a partir) da centralização, sendo mesmo, segundo Bernard d'Orgeval, "*uma manifestação de centralismo*" (citado por Amaral, 1998:211), não contemplavam o processo histórico de conquista e aquisição de poder por parte das autoridades Madeirenses, nomeadamente após a governação da ilha pelos Ingleses e na sequência da sua "dupla" tomada de posse da Madeira (em 1801 e 1807), períodos estes, em especial o último, em que a noção da posição estratégica do arquipélago no Atlântico e a distância a que estava da corte, sublinharam a necessidade

[35] Edição de 3 de março de 1883.

[36] "*No mar perderam a vida 41 homens, dos quais 33 eram tripulantes do navio de guerra* [francês] *'La Surprise' e os restantes eram madeirenses que, numa embarcação da firma Blandy Brothers & C^a^, procediam ao fornecimento de carvão àquele navio*" (Gomes e Veríssimo, 1983:240).

de inserir a relação entre o Reino e a ilha num quadro significativamente distinto do que vigorara até então.

A insatisfação com o centralismo acabou por manter-se, porque se "*A implantação do regime republicano suscitou grandes expectativas* [estas foram] *rapidamente frustradas*" (Pimenta, 2001:665), particularmente pelas imensas dificuldades económicas que persistiram e se agravaram com a I Guerra Mundial, a que se aduziu uma "*elevada carga fiscal imposta por Lisboa*" (ibid.:666), que Nelson Veríssimo exemplifica com "*a exigência de cobrança em ouro, o imposto sobre a navegação, o regime cerealífero, a criação de sobretaxas especiais sobre o vinho da Madeira*" (Veríssimo, 1990:495). Explicita ainda o autor, no elencar desta questão polémica e muito contestada, que o mais grave foi "*o escandalosamente célebre adicional de 5% sobre os direitos de exportação cobrados na Madeira para custear as obras do porto de Leixões*" (ibid.), circunstância esta que, a par das restantes, se constituiu como o catalisador de um novo processo de contestação da (e na) Região, contra o poder central e em defesa da Autonomia.

Ora, neste processo, assumiu, de novo, um papel fundamental, a comunicação social, por via do Heraldo da Madeira, do Diário de Notícias, de O Independente, de A Verdade e de O Madeirense, que abordavam "*o debate ideológico em torno da especificidade madeirense, passando por um conjunto de reivindicações e exigências ditas fundamentais, de carácter político*" (Rodrigues, 2015*b*:173), com a referência, por exemplo, à "*necessidade urgente de se criar* [...o] ***Partido Regional*** (*...n'**O Independente**, em 1915) ou com a efectiva instituição, em Lisboa, de uma Liga para defender os interesses da Ilha (...**O Madeirense**, em agosto de 1918)* (ibid.: a bold em itálico no original).

Particular relevância, neste contexto, segundo os autores de "A Madeira e o Sidonismo", deve ser dada também, em especial nos anos da I Guerra, ao A Verdade, designadamente em 1917-1918, devido ao que se entendia como o desinteresse pelo abastecimento e condições de vida na ilha, quadro este que induziu a publicação, a 18 de agosto de 1917, do que será considerado como um ex-libris das reivindicações regionais, ou seja, um artigo intitulado "A Irlanda Portuguesa", com toda a carga político-simbólica que o mesmo tem subjacente, atento "*o valor conotativo e a carga ideológica*" (Gomes e Veríssimo, 1983:242) do título.

No citado artigo, para além de ser expresso "*o que desde há muito tínhamos previsto: a Madeira reduzida aos seus próprios recursos*" (ibid.:241), os autores sublinhavam ainda que "*É necessário encarar a questão de frente e repelir as afrontas*

com o brio e a dignidade dum povo livre" (ibid.:51), concluindo que era altura de unir "*todos os madeirenses e, como um só homem exclamar: Basta!*" (ibid.).

Entretanto, meses mais tarde, em novembro de 1917, o mesmo órgão de comunicação social volta à carga com a mesma temática, ora confrontando o que apelida de concentração de poder, para exprimir que, neste contexto, "*não admira que de vários pontos* [do país e do Ultramar] *nos cheguem os actos de acentuados protestos (...) nos cheguem os clamores de independência, autonomia e descentralização*" (ibid.:151), realçando, com estas premissas, que "*Nenhum madeirense (...) pode deixar de aspirar é a ser bem governado*" (ibid.:151-152), para sublinhar ainda que, ao contrário do que alguns exprimiriam, "*A descentralização não aliena a qualidade de português, mas dá à região descentralizada foros de se governar a si mesma, sem tutelas de governos que nem sempre estão a par das necessidades das diversas regiões*" (ibid.:152), terminando com a referência a que "*Só em Portugal (...) é que o poder se centraliza na sua capital* [e que] *Este erróneo processo de administrar terras tão distantes nunca deu um passo em frente no caminho do progresso*" (ibid.). Cerca de meio século mais tarde, num opúsculo sobre a Autonomia, um outro Madeirense, então a exercer as funções de Secretário do Governo Civil de Ponta Delgada dirá mesmo, qual explicação para o facto, que "*com a centralização tem-se a apoplexia do centro e a paralisia nas extremidades*" (Branco, 1962:25).

Retornando a Fátima Gomes e a Nelson Veríssimo, e à sua referência ao autor do artigo do A Verdade, constata-se o porquê da afirmação deste, em jeito de apelo, de que "*Neste contexto, muitos madeirenses tomam consciência de que só neles reside a força necessária para a resolução dos problemas mais prementes*" (ibid.:50), pelo que não se pode estranhar que a publicação de artigos, expressando essa necessidade, prosseguisse.

Entre os diversos autores que incentivaram e desafiaram a sociedade regional, releva-se o de Eduardo Antonino Pestana[37] [38], atenta a sua condição de docente, jurista e, posteriormente, quadro superior dos serviços de Educação Secundária em Portugal, cujos

[37] Nascido em Câmara de Lobos em 1892, "*formou-se em letras em 1918 e em direito em 1920, na Universidade de Lisboa, tendo também o curso da Escola Normal Superior, que concluiu em 1919*" (Silva e Meneses, 1998:76). Produziu obra relevante de cariz etnográfico, realçando-se o trabalho sobre "Linguagem Popular da Madeira - O Dialeto", que viria a ser compilado com outros temas, numa obra publicada após a morte.

[38] "*Em 1926/1927 deslocou-se aos Estados Unidos onde, nos estados de Nova Iorque e da Califórnia, estudou a organização dos ensinos primários e liceal* [tendo sido] *De Maio de 1930 a Fevereiro de 1934 (...) diretor dos Serviços do Ensino Secundário*" in https://pt.wikipedia.org/wiki/Eduardo_Antonino_Pestana

artigos envolvem, primordialmente, a problemática da organização político-administrativa do país, mas também e num caso, a da educação[39].

No contexto dos primeiros, realce para a ideia de que

> "*Não é possível salvar-se o País por um movimento centrífugo* [...já que] *o Estado tem de ser um sucedâneo da Nação* [e] *A sua orientação, a resultante das vontades parciais, não dos indivíduos mas dos organismos territoriais*" (Pestana, 1970:229)[40].

Ainda neste seu escrito, o citado investigador sublinhava que "*não é multiplicando ministérios que descongestionamos a vida pública do Estado, mas reservando para o centro político tão somente a direcção última das actividades provinciais*" (ibid.), o que vale por significar que o seu pensamento, não o expressando, encerrava já os pressupostos subjacentes à Subsidiariedade, aproveitando, ainda, para culminar o seu raciocínio com o desafio, aos leitores, para que se unissem nesse empreendimento, de "*uma tal ou qual autonomia administrativa*" (ibid.). A este propósito, percebe-se, meses mais tarde, num outro artigo, que tal incentivo, aos seus conterrâneos, decorria do entendimento de que "*Temos recebido, em todas as circunstâncias, as provas do mais descoroçoado desprezo do Poder Central*" (ibid.:241)[41]

É em 1921, porém, com uma carga e dimensão simbólica acrescida, que a questão é abordada, de novo, no Diário de Notícias do Funchal, no qual se defende que, "*deve, na Madeira, existir uma única vontade, uma única ambição política: a nossa completa e absoluta autonomia, devendo a bandeira ser a única ligação com a Mãe Pátria*" (Carita, 2007:18: sublinhado nosso).

Comprovativo, porém, de que o desejo e a expectativa atravessavam todo o tecido social, é o facto de, em 1922, a propósito da passagem, na Madeira, do Presidente da República, o discurso do presidente da Comissão Executiva da Junta Geral do Distrito, Fernando Tolentino da Costa, ter incidido "*especificamente sobre o alargamento da autonomia do distrito e uma maior justiça na repartição das receitas cobradas na Madeira*" (ibid.:19). Realce-se que a questão financeira e fiscal, não era, de todo, menor, já que "*No ano de 1921, a receita do Estado no distrito do Funchal foi de 3.080.248$18, enquanto as receitas da Junta Geral cifravam-se abaixo de um terço dessa importância, apenas 969.750$37*" (Veríssimo, 1990:494-495), mantendo-se a escandalosa obrigação

[39] Artigo que será alvo de referência no capítulo que aborda a Regionalização da Educação.
[40] Publicado no Diário de Notícias do Funchal de 3 de outubro de 1920.
[41] Idem a 4 de dezembro de 1920.

de "*A Madeira esta*[r] *obrigada a comparticipar na construção do porto de Leixões*" (Vieira, 2001:296), factos estes que naturalmente que se constituíam como catalisadores das reivindicações que, agora, se transferiam da comunicação social e das elites da sociedade para o líder da Junta Geral, tendo como alvo direto o mais alto magistrado da Nação.

Como refere Nelson Veríssimo, em "O Alargamento da Autonomia dos Distritos Insulares, o Debate na Madeira (1922-1923)", "*Passados 20 anos* [sobre a Carta de Lei de 12 de junho de 1901 e mais de 10 sobre a implantação do novo regime] *a República mostrava-se uma promessa não cumprida e a autonomia instituída não permitia avançar com projectos de desenvolvimento económico que a conjuntura do pós-guerra exigia*" (Veríssimo, 1990:493), pelo que toda a questão acabou por desencadear, nesses anos 20 do século XX, um largo debate sobre o assunto e por se constituir como um dos temas centrais das comemorações do Quinto Centenário do Descobrimento da Madeira, festejos estes a que o governo central não se fez representar, atento o alvitre que àqueles foi associado de que "*No dia em que for decretada a completa autonomia, ter-se-á descoberto a Madeira pela segunda vez!*"[42] (Carita, 2007:19: sublinhado nosso).

Neste contexto específico e apesar de não terem estado presentes quaisquer representantes nacionais no citado evento, "*Os **autonomistas** (...) incluíram na publicação comemorativa (...) as bases para a ampliação da autonomia, da autoria de Manuel Pestana Reis*"[43] (ibid.: a bold em itálico no original) , documento esse que, ainda segundo o professor da UMa, apresentava os eixos fundamentais daquela, na qual assumiam dimensão de relevo, para além da função representativa, governativa e administrativa, a educativa, a judicial e a de ordem pública.

Ainda a propósito das comemorações do referenciado Quinto Centenário da chegada dos Portugueses à Madeira, Paulo Rodrigues também sublinha que aquelas, para além de terem tido um papel determinante "*para o ressurgimento e desenvolvimento dos ideais autonomistas* [contribuíram também] *para a consolidação da ideia de **Madeirensidade***" (Rodrigues, 2015*b*:182), e induziram ainda, na sequência de um conjunto de encontros e reuniões, segundo o Correio da Madeira[44] que o autor cita nesta fase do seu artigo, "*a eleição de uma comissão para 'estudar e elaborar o estatuto*

[42] Transcrição de artigo do Diário de Notícias, de 9 de novembro de 1921, da autoria de um "*colunista* [que assina com as iniciais] *F.L.*" (Carita, 2007:19).
[43] "*As ideias de Manuel Pestana Reis* [eram] *próximas das teses federalistas*" (Vieira, 2001:297).
[44] Números publicados entre 17 e 23 de dezembro de 1922.

autonómico da Madeira" (ibid:183), estatuto esse que previa "*a instituição de dois Conselhos: um **Legislativo** e outro **Executivo**, aos quais competiria 'dirigir, governar e administrar o arquipélago*" (ibid.: a bold em itálico no original), reservando-se, para o governador civil, "*uma mera função representativa, enquanto delegado do governo da Nação*" (ibid.).

Sobre esta matéria ainda, percebe-se que "*Um influente sector de opinião preconizava para a Madeira um sistema administrativo semelhante ao que o reino Unido estabelecera para as **Crown colonies***" (Veríssimo, 1990:494: a bold em itálico no original), explicitando Fernando Tavares Pimenta, também com base nestes pressupostos, que "*a ideia* [seria] *de um estatuto de Estado Federado*" (Pimenta, 2019:667), que Nelson Veríssimo, retornando ao pensamento de Pestana Reis, diz ser suportada "*no direito de maioridade e justificada pela situação geográfica, pelo número de relações internacionais, pelos usos e costumes das populações, pela fisionomia própria e os interesses colectivos específicos*" (Veríssimo, 1990:498), conjunto de fatores estes que, ainda segundo o autor, justificava a "*auto-administração, a autonomia, que seria (...) o reconhecimento do direito de constituir uma **unidade política e administrativa**"*[45] (ibid.: a bold em itálico no original).

Estas reivindicações conheceriam, anos mais tarde, "*uma posição extrema*" (Rodrigues, 2015*b*:184), ao sublinhar-se a necessidade de estabelecer "*Uma 'autonomia ampla'*" (ibid.:185), pois, afirmava o Visconde do Porto da Cruz[46], "*a Madeira tinha cabeças que sab*[iam] *pensar, que por si bastariam para conduzir e resolver a nossa vida*" (ibid.:184-5).

Todavia, comprovando-se a máxima de que os processos históricos não são lineares[47], antes "*complexo*[s] *percurso*[s] *de avanços e recuos, embora com algumas constantes e linhas de força*" (Rodrigues, 2015*a*:36), todo este movimento induzia, também, desconfiança, especialmente junto do poder central, tendo a imprensa nacional, nomeadamente de Lisboa, tido um papel inversamente proporcional ao da imprensa regional, pois "*não deixava de apontar ao movimento autonomista propósitos de entrega da Madeira aos ingleses*" (Carita, 2007:19), qual "*remake*" da leitura feita, um século

[45] Segundo o autor, este trabalho baseia-se na edição do Diário de Notícias de 17 de dezembro de 1922 (Veríssimo,1990:498).

[46] Em dezembro de 1928 no "Independência".

[47] "*evidente a ausência de linearidade na história desse* [da Madeira] *protesto autonomista, que conheceu momentos de maior intensidade, mas também outros de estagnação ou mesmo de recuo*" (Pimenta, 2019:660).

antes, pelos dois relatórios de autoridades sedeadas na região, que viam no "*anglomano*"[48] o verdadeiro inimigo, esquecendo-se que se o era, a questão decorria das perspetivas e das visões que deles emanavam, assim se comprovando, quase literalmente, que "*é possível resistir à invasão de exércitos, não à invasão das ideias*" (Victor Hugo[49], citado por Menna Barreto, 2002:108).

Entretanto, atentas as características do regime implantado, em Portugal, em 1926, constata-se que

> "*a realidade política e as condicionantes editoriais impostas pelo "Estado-Novo" (...) interromperam uma fase produtiva, de contínua abordagem e desenvolvimento dos temas da Autonomia e do* ***ser madeirense****, que se haviam (re)iniciado em finais do século XIX e na primeira década do XX (...) fazendo até algum eco do espírito que então se vivia na Irlanda*" (Rodrigues, 2015*a*:71; a bold em itálico no original),

numa referência ao artigo do A Verdade, no qual, de algum modo, a luta Irlandesa se constituía como sonho do imaginário regional.

Na luta pelo ideal da Autonomia e até à implantação da democracia, em 1974, há ainda lugar para uma outra referência a um outro órgão de comunicação social, neste caso o conhecido, a nível nacional, como "jornal cor de rosa"[50].

Lançado o primeiro número em 1966, foi a partir do ano seguinte que "*nas páginas de alguns periódicos regionais, com especial destaque para o* ***Comércio do Funchal****, se discutia não só a orgânica da Junta Geral* [do Distrito] *como até a sua representatividade*" (Carita, 2007:27: a bold em itálico no original), temáticas estas cujas abordagens prosseguiram de forma sistemática, tendo, em 1968, na sequência da realização, na Madeira, de uma Semana de Estudos sobre problemas sociais e económicos do Desenvolvimento, o citado jornal preconizado, em linha com alguns dos seus predecessores e o ideal autonómico de séculos, a

> "*revisão da estrutura administrativa do Arquipélago, em face das necessidades de desenvolvimento programado, no sentido de o dotar com*

[48]Leia-se de "origem ou afinidade com os ingleses".
[49] Citação de "Histoire d'un Crime", ensaio de Victor Hugo, publicado em 1877, sobre o golpe de Estado de dezembro de 1851.
[50] Pela cor do papel em que era impresso.

uma autoridade administrativa central, condizente com a expressão 'distrito autónomo'" (ibid.:28).

1.5. As Revoltas da Farinha e do Leite no Século XX

O século XX não é, porém, tal como não tinham sido, aliás, alguns dos anteriores, só pródigo em movimentos de exaltação e defesa dos direitos dos Madeirenses de forma pacífica, devendo, pelo que significa de criação de um espírito e de uma forma de estar que também advoga o "antes quebrar que torcer", dar-se nota da importância, para a compreensão de todo o fenómeno e nomeadamente das suas causas e consequências para a Madeirensidade e para a Autonomia, das revoltas ocorridas no arquipélago, no século XX e, nomeadamente, pelo impacto nacional e internacional, da apelidada "da Farinha".

Segundo João Soares, num livro que dedica "*à memória do republicano João Lopes Soares*"[51] (Soares, 1979:3), a revolução em causa "*entronca num forte sentimento e movimento popular de defesa da autonomia política e dos interesses políticos dos ilhéus face a um poder central tentacular e despótico*" (ibid.:6: sublinhado nosso) tendo, a montante, todo um processo histórico[52] [53], encetado e mantido vivo desde a publicação de "*A lei dos cereais de 1899*[54] [55] [...que] *O povo subalimentado e oprimido denominou a Lei da Fome*" (Brazão e Abreu, 1994:43). Lei essa que, entre outras relativas ao regime cerealífero e publicadas desde então, induziu, em diferentes períodos, manifestações, greves, motins, tiroteios e mortos, que ocorreram de modo mais ou menos intenso quanto, ora se restringia a importação livre de farinhas e trigos, ora se a impedia, ou a tributava, como acontecera, oito anos antes, em 13 de novembro de 1923, com a publicação, pelo "*Ministério da Agricultura* [do] *Decreto nº 9236 que lançava novo imposto sobre a*

[51] Pai de Mário Soares, que foi Presidente da República e Primeiro Ministro de Portugal.
[52] Durante o século XIX, "*convulsões populares (...) aconteceram por toda a Ilha*", representando "*a expressão do descontentamento popular perante o abandono a que a Ilha fora votada*" e que obrigaram, nalgumas circunstâncias, "*ao envio de batalhões militares dos Açores e de Lisboa*" (Vieira, 2017 in http://aprenderamadeira.net/impostos-e-revoltas/).
[53] Já em 1839 se havia "*defendido a exportação de cereais nacionais para a Madeira (...) proibi*[ndo] *a importação de trigo estrangeiro em Portugal*" (Nepomuceno, 2006:46), circunstância que "*não favorecia os insulares visto que ignorava os interesses do comércio local, que basicamente consistiam 'em assegurar mercados consumidores de vinhos, mediante, em parte a importação de víveres desses mesmos mercados*" (ibid.), mais a mais quando, prossegue o autor, "*o vinho Madeira não era consumido na Metrópole*" (ibid.).
[54] As condições sociais e económicas decorrentes das pragas (oídio - 1852; filoxera - 1872 e míldio - 1894) que destruíram as vinhas existentes já tinham induzido um cenário de fome na ilha (Alberto Vieira, 2016 in http://aprenderamadeira.net/vinho/), o que a citada lei só agravava.
[55] Rui Falcão, em artigo dedicado ao Vinho da Madeira, dá nota que a destruição das vinhas madeirenses, pelo oídio, foi de 99,7% (Falcão: n.d.:138: in http://www.vinhomadeira.pt/Files/Billeder/IVBAM/novosRecortesDeImprensa/Vinho_Madeira_-_Rui_Falcão.pdf).

farinha e trigo importados pela Madeira" (ibid.:48), decreto este cuja reação, no arquipélago, foi de tal modo intensa e abrangente, que o mesmo seria revogado 13 dias depois, "*através do decreto nº 9260 de 26 de Novembro*" (ibid).

Relembre-se que, também associada a esta problemática[56], e suportada em particular nas vivências de quase todo o século XIX, se incentivara e desenvolvera o chamamento da Autonomia, "*com o fim de alcançarmos mais rapidamente o progresso económico e o desenvolvimento moral e material da terra em que nascemos*" (ibid.:49), tendo chegado a ser nomeada, após

> "*A sessão da Junta Geral do dia 16 de Dezembro de 1922 (...) uma comissão encarregada de elaborar as bases do futuro Estatuto da Autonomia Administrativa* [já que] *Os ilhéus mais politizados tomam consciência de que muitos dos seus problemas se resolveriam com a descentralização do poder*" (ibid.: sublinhado nosso).

Entretanto, implantada a ditadura em 1926, a realidade é que, "*Na Madeira subsistiam ainda os partidos republicanos que tinham tido uma atividade política até ao 28 de maio*" (Soares, 1979:9), mantendo, ainda, alguma implantação regional, a loja maçónica Liberdade, nomeadamente pelo seu "*importante papel na aglutinação e inserção dos deportados políticos na sociedade local*" (ibid.:10), que, de e para a Madeira, tal como de e para os Açores e restante império português, se encaminhavam muitos dos que contestavam os ditames da ditadura.

Dois anos mais tarde, a 31 de julho de 1928, e mau grado o contexto vigente, é aprovado um decreto que amplia a autonomia administrativa, mas que a "*sobrecarrega (...) com novos impostos*" (ibid.:50), o que suscitou, naturalmente, reações no arquipélago.

E porque, como diz a voz popular, um mal nunca vem só, no plano económico-financeiro, decorrente das consequências globais da crise financeira de 1929, que havia sido originada nos Estados Unidos, mercado importador, por excelência, dos vinhos e bordados regionais, assistiu-se, "*em Novembro de 1930*" (Brazão e Abreu, 1994:31), na Madeira, ao desencadear do processo de falência de duas casas bancárias (Sardinha e Figueira), instituições essas que "*representavam 75% dos depósitos[57] e empréstimos da*

---

[56] "*A ordem de trabalhos da reunião da Junta Geral do Funchal, em Novembro de 1922, incluía o debate sobre a livre importação de farinhas e a autonomia administrativa do Arquipélago, insistindo na importância do regime autonómico*" (Brazão e Abreu, 1994:49).

[57] Segundo José Lavrador in "A Revolução na Ilha da Madeira", "*Estes bancos (...) tinham em conta corrente, ou a praso certo, dos seus depositantes, mais de cem milhões de escudos, importância essa por demais formidável para uma população reduzida, como é a da Ilha. O golpe foi duro, forte em demasia*" (citado por Spranger et. al, 1984:236).

ilha"[58] [59] [60], bem como à do Banco da Madeira, tendo, segundo o portal da Agência de Promoção da Cultura Atlântica[61], a solução preconizada pelo Funchal, para resolução do problema - de fusão das três instituições, a que se associaria o governo central com uma participação no capital social - sido liminarmente recusada pelo então ministro das Finanças, António de Oliveira Salazar, o qual, porém, no ano anterior, numa demonstração inequívoca da lógica, sempre sentida, de "dois pesos, duas medidas" do poder central vis-à-vis a Madeira, tinha autorizado "*um financiamento de setenta e cinco mil contos"* (Brazão e Abreu, 1994:32) à casa bancária Henrique Totta, de Lisboa, porque ponderara "*os riscos sociais e políticos (...) nas regiões do Barreiro e de Almada*" (ibid.), questão que não o preocupara, todavia, quando o caso ocorreu "*a 517 milhas da capital* [...para o qual] *lhe bastava poder dispor da confiança das forças armadas*" (ibid.).

Neste multifacetado contexto sócio-político e económico-financeiro, e aprovado que foi, a 26 de janeiro de 1931, pelo governo central, um decreto "*que estabelecia o monopólio da importação de farinhas na ilha a favor de um trust de moageiros*" (Soares, 1979:8), diploma esse que, retomando posições anteriores, "*proibia a importação, pela Madeira, de farinha de trigo estrangeira, enquanto os moageiros portugueses a possuíssem em quantidade suficiente*" (ibid.:252), neste contexto, dizia, estavam reunidas as condições para se despoletar um movimento de contestação generalizada, já que "*esta medida teve a oposição da Junta Geral, da Câmara Municipal do Funchal, da Liga de Defesa Regional, da Associação Comercial do Funchal, do Ateneu Comercial e da generalidade da população*" (Pimenta, 2019:671).

Retornando a João Soares, percebe-se que é na sequência de todo este processo que, "*A 6 de Fevereiro estala uma greve de estivadores que em breve se transforma em greve geral em toda a cidade*" (Soares, 1979:9), a que se seguem, refere ainda o autor, o assalto e o saque das moagens.

Pertinente para se perceber a situação em termos gerais, nomeadamente a dimensão do seu enraizamento junto da população Madeirense e as óbvias consequências

[58] http://aprenderamadeira.net/bancos-e-casas-bancarias/
[59] "*a população da ilha perdeu as suas economias, num montante de um milhão de libras estrelinas* [...e] *faliram algumas firmas comerciais, sem possibilidade de recorrerem a outras instituições de crédito bancário, aumentando ainda mais o número de desempregados*" (Brazão e Abreu, 1994:31).
[60] Segundo relatório do embaixador britânico em Lisboa houve a "*recusa do Governo* [central] *de proporcionar aos possuidores de pequenas poupanças o auxílio que esperavam*" (Soares, 1979:233).
[61] Responsável pela produção do Dicionário Enciclopédico da Madeira, cujo projeto envolve parcerias com mais de dez universidades de todo o Mundo.

do facto a nível regional, é a circunstância de "*os numerosos deportados*[62] *e democratas locais não* [terem desempenhado] *papel de relevo neste movimento conduzido por leaders espontâneos*" (ibid.:9), entendimento este que é idêntico ao dos investigadores da APAC, que assumem, também, que "*A denominada Revolta da Farinha, que teve lugar entre 4 e 9 de Fevereiro de 1931, foi uma revolta espontânea de cariz popular contra o decreto nº 19.273, de 29 de Jan. 1931, o chamado 'decreto da fome'*"[63].

Decorrente deste movimento popular, que grassou rapidamente e que envolveu todo o tipo de pessoas, inclusive os estudantes que "*aderiram de uma maneira pouco vulgar aos acontecimentos*" (Brazão e Abreu, 1994:56), assistiu-se a um conflito intenso e generalizado, que provocou feridos e mortos, entre civis e polícias, e que induziu, entretanto, o governo de Lisboa a enviar "*um delegado especial (...) e forças destinadas a reprimir a revolta*" (Soares, 1979:9), delegado especial esse que, chegado ao arquipélago, "*Inicia imediatamente uma política de dureza e repressão* [e] *Estabelece (...) listas de cidadãos a deportar, participantes dos motins*" (ibid.10), atitudes estas que envolviam, por ordem expressa desse representante do Governo Central, prisões arbitrárias "*de civis e militares, sem provas da sua inserção na Revolta das Farinhas*" (Brazão e Abreu, 1994:80), bem como e após as mesmas, a obrigação de embarcarem, "*afastando-os da ilha, sem interrogatórios e sem as famílias tomarem conhecimento dessas saídas*" (ibid.:80-81).

Uma nota para referir que esta fora, já em períodos anteriores, a lógica subjacente às atitudes dos "enviados do Reino", sendo, no século anterior, paradigmática a assumida, em 1828, quando "*Calcula-se que, após terem sido presos e enviados para o continente, foram executados mais de 120 liberais madeirenses*" (Nepomuceno, 2006:41), facto este que decorreu da postura de João Maria Monteiro[64], a quem, em mensagem aos Madeirenses, é atribuída a afirmação de que, "*se continuar o espírito liberal, soltarei o raio da justiça e pelo horror do trovão ficarão soterrados os perturbadores, e o golpe fatal do raio não deixará mais existir um só revolucionário entre vós*" (ibid.:40-41).

Fechado o parêntesis, na sequência da revolta de fevereiro de 1931 e da repressão subsequente, qual reprodução dos eventos e episódios usuais, nas inúmeras situações com

---

[62] "*O número destes em 1931, aproximava-se de duas centenas, numa população de 210.000 habitantes*" (Brazão e Abreu:1994:84).

[63] http://aprenderamadeira.net/pronunciamento-militar-na-madeira/

[64] "*primeiro governador miguelista que administrou este arquipélago* [...não tendo sido] *longo o seu governo, mas (...) tristemente assinalado pelas prepotências que praticou e vexames que fez sofrer os habitantes*" (Silva e Meneses, 1998:390).

estes contornos que ocorrem um pouco por todo o mundo, alguns dos oficiais "*das forças **operacionais** da Madeira decidem-se pela revolta*" (Soares, 1979:11: a bold em itálico no original), que se inicia, não se sabe se por razões simbólicas, num sábado de Aleluia, a 4 de abril desse ano de 1931, tendo as ações primaciais sido, como também é vulgar ocorrer nestas circunstâncias, a tomada das instalações das instituições, civis e militares; a prisão do representante do poder central e a escolha de quem deveria liderar o movimento de oposição ao poder imposto por Lisboa.

Seguiram-se a também típica nomeação de um governo provisório, neste particular "*integrando duas subsecretarias de Estado. A da Economia Pública confiada ao dr. Manuel Gregório Pestana Júnior e a do Comércio e Comunicações confiada ao capitão engenheiro Frazão Sardinha, ambos madeirenses*" (ibid.:13). Este governo, como seria expectável, assume como uma das suas primeiras medidas a revogação da lei da farinha bem como a extinção do monopólio, medida essa corporizada no seu Decreto Nº 6 de 14 de abril (ibid.:53), cujo preâmbulo refere, explicitamente, "*que o regime chamado da Moagem, estabelecido no Continente da República, não pode ter aplicação à Madeira onde as condições económicas são totalmente diversas" (*ibid.). Entre outras determinações, realcem-se duas sobre moratórias e crédito[65], e outra, respeitante à nomeação dos responsáveis pela defesa[66].

Relativamente à "*rebelião* [...que] *prenderia a atenção nacional e internacional à Ilha que se revoltara contra o regime ditatorial de Salazar (...) principalmente a Grã-Bretanha*" (Brazão e Abreu, 1994:79), durou até ao dia 2 de maio, período durante o qual "*a adesão do povo madeirense à revolta foi determinante para o seu decurso* [...tendo estimulado] *em parte, o entusiasmo e espírito de luta dos jovens oficiais revolucionários*" (ibid.:97-98), num contexto claramente categorizável como de guerra civil, já que foi enviada, para a Madeira, uma

> "*expedição (...) composta por seis hidroaviões, os cruzadores **Vasco da Gama, Niassa e Pedro Gomes**, o contratorpedeiro **Vouga**, as canhoeiras **Zaire, Bengo e Ibo**, o navio **Carvalho Araújo**, e ainda uma fortíssima guarnição composta por duas divisões de artilharia, dois pelotões de*

[65] Decreto Nº 5, de 14 de abril de 1931, que concede "*aos devedores a moratória de 90% (noventa) de todos os pagamentos*" (Soares, 1979:52) e Decreto Nº 8, de 20 de abril, que envolve a exportação do bordado Madeira e o pagamento às bordadeiras, em que "*é aberto o crédito de Esc.1 000 000$00 (...) que se destina ao desconto de cheques à vista, emitidos sobre bancos de Londres, Paris ou New York"* (ibid.:57).

[66] Decreto Nº4, de 10 de abril de 1931 (Soares, 1979:51-52).

sapadores, duas companhias de metralhadoras, dois batalhões de infantaria" (Nepomuceno, 2006:90: a bold em itálico no original),

tendo ocorrido, durante esse período, os/as usuais (i) bombardeamentos, mesmo de zonas habitacionais, a partir, em especial, de navios oriundos de Lisboa e fundeados em frente a diferentes zonas da Madeira (Brazão e Abreu, 1994:459-461); (ii) tentativas de mediação da Igreja Católica, neste caso através do Bispo do Funchal (ibid.:460); (iii) estabelecimento de zonas neutras, neste particular, "*junto aos hotéis Reid's, Atlantic e Savoy, onde se concentraram os estrangeiros*" (Nepomuceno, 2006:91) e, finalmente, (iv) procuras de refúgio/exílio, após a rendição da Ilha, de "*Muitos revoltosos - militares e civis - (...) a bordo dos navios ingleses*" (Brazão e Abreu, 1994:462).

A terminar esta viagem, por mais este episódio crucial para se perceber a história da Madeira e algumas das razões, profundas, do ser Madeirense, e porque a notícia[67] em apreço revela as que se podem categorizar como as causas determinantes do estado de espírito existente no arquipélago, toma-se a liberdade de a explicitar, nomeadamente quando o articulista assume que "*A lição dada, por nós, ao Terreiro do Paço, foi dura, talvez, mas oportuna e necessária. Lição (...) de Geografia, para os Governantes que se esqueciam de encontrar as Ilhas nos Mapas que, ao que parece, só existiam nos desvãos dos Ministérios*" (Soares, 1979:103).

A realidade, porém, é que os "referidos" mapas e, acima de tudo, o *modus vivendi* Madeirense, continuava a ser algo muito distante do espírito dos legisladores e dos governantes da República Portuguesa, sedeados em Lisboa, já que decorridos cerca de cinco anos, a 4 de junho de 1936, era publicado novo Decreto (o Nº 26 655), que desrespeitava, de novo de forma absoluta, a realidade social e económica regional, neste particular ao institucionalizar o monopólio do leite através do que se apelidava de Junta Nacional dos Lacticínios [(ou, como sublinha Rui Nepomuceno, "*dos Latrocínios*" (Nepomuceno, 2006:93)], medida esta que atentava contra "*a principal actividade e a fonte de maior rendimento do Arquipélago*" (ibid.) de então, pois a produção de leite e produtos derivados, na Madeira, era "*muito superior à (...) do vinho, da banana e do açúcar (...), chegando a exportação de manteiga a ultrapassar, em 1920, as 450 toneladas* (ibid.). Ainda de acordo com este investigador, a perspetiva sobre a dimensão do setor é melhor compreendida se se souber que

[67] Do Notícias da Madeira de 14 de abril de 1931.

> *"laboravam por toda a ilha 64 fábricas, servidas por 1108 postos de desnatação, que produziam mais de 840 toneladas de manteiga, grande parte destinada a ser exportada* [...sendo] *os negócios (...) animados e os preços bastante compensadores para os numerosos agentes económicos ligados ao sector*" (ibid.:93-94).

Ora, este novo quadro organizacional, ditado por Lisboa e usualmente apelidado de "*one size fits all*", desrespeitava, integralmente, a realidade existente na Madeira, já que "*o leite que chegava* [àqueles] *postos provinha do gado criado pelos pequenos criadores*"[68] (DR - I Série - Nº 153, 2013:4799) e a situação monopolista, entretanto criada, provoca "*a redução significativa do valor oferecido pelo leite, o encerramento de muitos postos de desnatação e o consequente aumento do desemprego*" (ibid.), com todas as consequências inerentes para as famílias e pequenos produtores, consequências essas que, de modo similar ao que ocorrera em 1931, "*rapidamente despoletaram sublevações populares um pouco por toda a ilha da Madeira*" (ibid.), durante as quais populares prenderam representantes da dita Junta; assaltaram repartições de finanças e do registo civil; saquearam estabelecimentos comerciais e assaltaram e destruíram equipamentos fabris (ibid.).

Neste contexto, assiste-se, de novo, como em 1931, ao despoletar de nova reação do Estado central, contra a Madeira e os Madeirenses, consubstanciada no envio imediato de "*forças militares, os navios de guerra* ***'Gonçalves Zarco'*** *e* ***'Bartolomeu Dias'*** *e um destacamento de (...) agentes da PIDE*[69] *(...) tendo sido presos centenas de madeirenses*" (Nepomuceno, 2006:95: a bold em itálico no original).

Retornando à documentação oficial e ao que foi apelidada de uma "*Justa Homenagem Às Mulheres Madeirenses Participantes na 'Revolta do Leite' de 1936*" (DR - I Série - Nº 153, 2013: 4798), percebe-se que as prisões foram generalizadas à ilha toda, pois, escreve-se no documento, "*As freguesias rurais são invadidas pela calada da noite, e os seus habitantes presos e torturados, por vezes diante das próprias famílias*" (ibid.:4799), tendo sido, ainda segundo o texto citado, presas "*quatro crianças de onze anos cujo único crime foi serem portadores do mesmo nome que outros familiares*" (ibid.:4800) e "*mortos nove camponeses*" (ibid.:4799).

---

[68] Criavam-se, na Madeira, na altura, "*mais de 30.000 vacas leiteiras*" (Nepomuceno, 2006:93).
[69] Deve ter havido lapso na referência pois, a sigla era, então, PVDE, significado de Polícia de Vigilância e Defesa do Estado.

Mais uma vez e como ocorrera depois da Revolta da Farinha, muitos Madeirenses são presos, uns enviados para cadeias no Continente, "*alguns com destino aos Açores (...) e outros deportados para Cabo Verde, onde conhecerão o infame Campo de Concentração do Tarrafal*" (ibid.:4800).

Em todo este processo, muito relevo é dado, como se referenciou, à participação alargada e empenhada das mulheres, que conhecem, muitas delas, a prisão, tendo dez sido mesmo alvo de "*julgamento e condenação em Tribunal Militar Especial e posterior cumprimento de pena de prisão na 'Cadeia das Mónicas' em Lisboa*" (ibid.).

Qual "cereja (negra) no topo do bolo", da referida repressão sobre a população Madeirense, o Governo central estabeleceu, através do Decreto Lei Nº 26.982 de 5 de setembro de 1936, um novo imposto sobre os Madeirenses, poder-se-ia dizer que afim do destinado ao pagamento das obras do porto de Leixões, imposto esse que determinava "*que as despesas resultantes da insurreição seriam pagas (...) pelos habitantes da ilha da Madeira, principalmente pelos residentes nos concelhos onde a revolta havia registado maior adesão e expressão*" (ibid.), precisamente os das zonas rurais mais desfavorecidas em todo o processo. Relativamente a esta matéria, Fernando Tavares Pimenta afirma, ainda, que o citado decreto "*estabeleceu que as despesas resultantes dos levantamentos populares seriam pagas pelos habitantes da Madeira*" (Pimenta, 2001:673), enfatizando, porém, que esses custos foram contabilizados "*a preços especulativos - os encargos com o envio de forças policiais e militares, bem como a reconstituição das matrizes prediais e com a reparação dos edifícios danificados*" (ibid.).

Tendo sido estas as revoltas mais marcantes da História da Madeira no século XX, a realidade é que este período foi ainda marcado pelas convulsões de 1934, ditadas, mais uma vez, pela publicação de um Decreto Lei (Nº 23.847 de 14 de maio), que remete para o regime da produção de cana sacarina, álcool e aguardente, bem como por uma outra, em 1962, apelidada de Revolta das Águas da Lombada da Ponta do Sol, cuja origem radica num processo de venda, de terrenos expropriados pelo Estado, para posterior alienação aos colonos. Estado esse que, após o procedimento formal de compra pelos Pontassolenses, alega a "não posse da água" aos novos proprietários[70], circunstância esta que viria a suscitar vigílias populares durante mais de 3 meses (de 6 de maio a 21 de agosto desse mesmo ano), vigílias essas que são violentamente reprimidas pela polícia,

[70] Mau grado "*No contrato de compra e venda entre os colonos e o Estado (...) Pode*[r] *ler*[-se] *'com suas águas de irrigação*" in https://mundo-rural.webnode.pt/news/a-revolta-das-aguas-na-lombada-da-ponta-do-sol/

que prende e mata, neste particular uma jovem[71] de 17 anos, ainda hoje entendida como mártir do levantamento. Uma nota final sobre este facto para referir que a decisão de "nacionalização" das águas viria a ser revertida, por decisão judicial, só em finais de 1974, com a inerente devolução da posse da água aos legítimos proprietários dos terrenos.

Efetivamente, a realidade é que foi só a partir desse ano e enquanto consequência da Revolução dos Cravos, que o tratamento das questões, relativas às realidades dos Açores e da Madeira, começou a ter um tratamento diferenciado e mais ajustado às circunstâncias próprias e específicas, tendo sido só, a partir de então, que o processo de discussão, validação e aprovação formal de um regime autonómico se encetou e desenvolveu, nomeadamente com o seu estabelecimento, em sede constitucional, em 1976.

Importa, todavia, referir que, de permeio, na Madeira, havia sido "*criada uma Junta de Planeamento que mais não era, outra vez, senão a expressão da política vigente em Lisboa*" (Fernandes et.al, 1984:137), o que induziu o aparecimento de diversos movimentos de cariz regional e o surgir de "*organizações que ameaçam separar a Madeira de Portugal*" (ibid.), processo este que, nem com a constituição, após o 25 de novembro de 1975, de uma "*Junta Regional que substituiu a Junta de Planeamento e a Comissão de Planeamento Regional*" (ibid.:138), esmorece, visto que a existência daquela "*não significava qualquer indício de autonomia política por parte da Madeira*" (ibid.), a qual, reitera-se, só se consagraria, de jure, com a aprovação da CRP em 1976, nela se exprimindo, como sublinha Eduardo Lourenço, não "*apenas o reconhecimento político-administrativo de uma diferença inscrita na geografia e na história (...) mas o reconhecimento de um sentimento de diferença, cujo perfil me abstenho de evocar, tão claro é*" (Lourenço, 1987:55-56).

[71] Belmira da Conceição Gonçalves, conhecida como Sãozinha.

2. A EDUCAÇÃO NO ARQUIPÉLAGO DA MADEIRA ATÉ ABRIL DE 1974

"a centralização é mestra em impedir,
não em fazer"
Alexis de Tocqueville

2.1. Do Povoamento à Expulsão dos Jesuítas

Como é percetível pelo exposto até ao momento, e porque a questão concreta da Educação tem também um processo histórico, específico, anterior ao 25 de abril e à Autonomia Política, que não é exatamente igual, na Madeira e no resto do país, importa dar nota de algumas circunstâncias e factos, que ajudarão também a explicar a lógica e os pressupostos que estiveram subjacentes ao que apelidamos de Regionalização do sistema, e que ocorre, como se verá, formalmente, a partir de 1979.

Todo o processo educativo em Portugal, desde a sua fundação e considerada a realidade de então, é desempenhado pelas instituições ligadas à Igreja, sendo, como nos diz o autor de "História do Ensino em Portugal", "*razoável acreditar-se (...) que todas as sés possuíssem a sua escola própria*" (Carvalho, 1986:34), circunstância esta que, no Funchal, cuja Sé catedral foi mandada erigir no final do século XV e cuja obra foi dada como acabada em 1514[72], terá ocorrido "*quase desde a sua fundação*" (Carita, 1987:41), entendimento este que é similar ao de Alberto Vieira, que afirma, numa das suas obras, que "*em 1517* [se solicitava] *um mestre escola para a Sé*" (Vieira, 2001:82).

Ainda de acordo com Rómulo de Carvalho, o ensino propiciado nessas escolas "*começaria (...) pelo aprendizado da leitura e da escrita, o qual seria efectuado sobre o Saltério*[73]" (Carvalho, 1986:37), seguindo-se, conforme o mesmo autor, "*o estudo da Gramática e alguns rudimentos de Lógica, de Retórica, de Música e de Aritmética*" (ibid.).

Diz ainda este membro da Academia das Ciências de Lisboa, cuja data de nascimento foi adotada como Dia Nacional da Cultura Científica em Portugal, que existiriam ainda escolas apelidadas de *"Colegiadas"*[74] (ibid.), das quais, também "*No arquipélago, fundaram-se nove*" (Veríssimo, 2015:496), bem como "*escolas paroquiais*" (Carvalho, 1986:38), sendo o propósito das mesmas garantir a formação de "*indivíduos*

[72] Segundo é expresso, desde 1508, data da elevação do Funchal a cidade, que já eram celebradas missas.
[73] "*o livro dos cânticos bíblicos designados por 'salmos'*" (Carvalho, 1986:37).
[74] *"nome deriva de 'colégio' (...) igrejas que, à semelhança das Sés catedrais, comportavam também um cabido de cónegos*" (Carvalho, 1986:37).

[...destinados] *apenas à vida eclesiástica*" (ibid.:39), mau grado, como o sublinha, haver também "*ensino a estudantes que não pretendiam seguir a via sacerdotal*" (ibid.)[75].

Neste particular e recorrendo, de novo, à obra "O Colégio dos Jesuítas no Funchal"[76], fica a saber-se que até à abertura desta instituição, em 1570[77], e para além da escola da Sé, "*o ensino na Madeira teria uma estrutura simples, resumindo-se às escolas de paróquia*" (Carita, 1987:41), entre as quais o autor entende dever dar relevo à da Ribeira Brava[78], pela circunstância de nela ter dado "*os primeiros passos em Latim o futuro padre Manuel Álvares*" (ibid.), um dos primeiros docentes do primeiro colégio dos Jesuítas fundado em Lisboa[79] (Carvalho, 1986:294), mas que é fundamentalmente reconhecido enquanto autor da "***Gramatica** adoptada nas escolas da Companhia de Jesus*" (ibid.:335), compêndio esse cuja utilização perdurou durante três séculos (ibid.:336).

Por outro lado, segundo o "Elucidário Madeirense", constata-se, a partir do que os autores referem ser a promulgação das "***Constituições do Bispado do Funchal** (...) em 4 de maio de 1579 (...) que já nessa época se ensinava na Madeira a ler e a escrever*" (Silva e Meneses:1998:404: a bold em itálico no original). Frise-se, entretanto, que, ainda segundo estes autores, "*As pessoas que exerciam este mister, eram obrigadas a ensinar também a doutrina cristã (...) e não podiam servir-se nas escolas senão de 'papeis & livros de boa doutrina*" (ibid.).

Por este enquadramento geral e nomeadamente pelo que reconhece ser "*A influência da Igreja sobre a mentalidade madeirense (...) desde os primeiros tempos do povoamento*" (Sousa, 2000:55), Jesus Maria Sousa, no seu livro "O Professor como Pessoa", ao estruturar, neste contexto, o que apelida de *"cinco períodos históricos do Arquipélago da Madeira, antes da constituição da Região Autónoma*" (ibid.) entende apelidar esta fase como a de "*O tempo da Igreja*" (ibid.).

Percebido o papel determinante da instituição clerical no que respeita às escolas existentes, Alice Mendonça, docente na UMa, para além de realçar o facto, afirmando,

---

[75] Rómulo de Carvalho afirma que o nome de "clérigos" se aplicava a todas as pessoas "*letradas e àquel*[as] *que (...) poderiam vir a sê-lo*", referindo ainda que "*A palavra significava 'letrado', 'culto' 'versado'*" (Carvalho, 1986:39).

[76] "*O Colégio do Funchal chamou-se S. João Evangelista (...)* [e] *Abriu com duas classes de latim e uma de Teologia Moral*" (Carvalho, 1986: 326-327).

[77] As aulas iniciaram-se a 6 de maio, tendo, só em 1599, passado a ser lecionadas nas instalações definitivas (Carita, 1987).

[78] "*Temos ainda conhecimento em 1538 da existência de um mestre-escola na Ribeira Brava*" (Mendonça, 2006:84)

[79] Ascendeu "*a reitor deste colégio poucos anos depois (1561-1566)*" (Carita, 1987:57).

nomeadamente, que "*O ensino estava então circunscrito às igrejas e conventos, a alguns recolhimentos, a algumas escolas paroquiais"* (Mendonça, 2006:84), dá, porém, nota de que o mesmo se estenderia *"a algumas casas nobres ou burguesas, com professores particulares*" (ibid.), circunstância esta que também terá contribuído para o desenvolvimento pessoal de muitos, já que e ainda segundo a investigadora, "*receberam ordens sacras (só no período de 1538 a 1558, mais de um milhar de madeirenses)*" (ibid.), número que é, obviamente, de relevo, quer face à população de então, quer porque se reporta a período anterior à abertura do Seminário Diocesano (1566) e do Colégio dos Jesuítas, instituição esta que, realce-se, viria a ter um papel fulcral na educação da Madeira, nomeadamente porque "*permitiu a continuidade dos estudos àqueles que haviam dado os primeiros passos nas escolas de paróquia, possibilitando cursos nas universidades do Reino e estrangeiras*" (Vieira, 2001:82-83)

Ainda relativamente a este Colégio, cuja inserção, na sociedade Madeirense, Jesus Maria Sousa considera corresponder, devido à implementação do universalizado método de ensino jesuíta[80], ao *"primeiro currículo de formação de professores na Madeira"* (Sousa, 2000:57: sublinhado nosso), terá tido, depois da sua integração em instalações mais definitivas, "*isto é, a partir de 1599, (...) cerca de 200 alunos*" (Carita, 1987:107), para os quais haveria, constata-se páginas adiante na obra deste professor da Universidade da Madeira, "*Maestros 3, el uno de casos de consciência, los dos de latin*" (ibid.:119) bem ainda "*3 estudiantes, los más coadiutores*" (ibid.).

2.2. Da Reforma Pombalina ao Projeto de Mousinho de Albuquerque

Séculos mais tarde, em 1759, inserido num período histórico que a professora catedrática da UMa categoriza como sendo "*O tempo do Estado*" (Sousa, 2000:61), é com a sentença de expulsão dos Jesuítas[81], do território nacional, que o Marquês de Pombal decide proceder à "*Reforma e Restauração dos Estudos*" (Carvalho, 1986:429), alvará esse que, segundo este autor, "*não estrutura, realmente, nenhuma reforma do grau escolar a que se destina, que é o das chamadas Escolas Menores*" (ibid.:429-430), antes e como o explicita Jesus Maria Sousa, "*foi votada à instauração de classes régias de Gramática Latina, Retórica e Grego, isto é, àquilo que corresponderia actualmente ao*

[80] Corporizado no *Ratio Studiorum*.
[81] "*Na Madeira, os Jesuítas mantiveram-se fechados no Colégio do Funchal, de 29 de Maio de 1759 a 16 de Junho de 1760, a aguardar o navio que os transportaria para o continente*" (Sousa, 2000:64).

ensino secundário" (Sousa, 2000:65), sendo, todavia, o seu objetivo maior, pode inferir-se pelo ênfase dado, o "*retirar poder aos Jesuítas*" (ibid.:65).

Porém, segundo o autor de Pedra Filosofal[82], no quadro das alterações promovidas, há algo que deve relevar-se e que se constitui mesmo como "*a disposição notável do diploma,* [i.e.] *a criação do lugar de Director-Geral dos Estudos*" (Carvalho, 1986:431), entidade que, sublinha, irá superintender os serviços do ensino elementar e médio e a quem "*competia impedir que alguém minimamente se desviasse das normas impostas pela autoridade do ministro*" (ibid.).

Mau grado um conjunto de novas e diferentes ideias e perspetivas, quer do próprio diretor geral quer de pensadores como Luís António Verney[83] e António Ribeiro Sanches[84], a verdade é que, em 1768, é extinta a referida Direção Geral e criada a "*Real Mesa Censória* [a quem é atribuída em 1771] *toda a Administração, e Direcção dos Estudos das Escolas menores destes Reinos e seus Domínios*" (ibid.:453)[85].

Cerca de um ano mais tarde, em agosto de 1772, este organismo propôs o avanço da "*organização de um plano de Escolas Menores estendido ao Continente, Ilhas e Domínios em África, Ásia e América*" (ibid.), tendo sido quinze o número de mestres[86] afeto às Ilhas (ibid.:454-455).

Segundo o já citado "Elucidário Madeirense", "*Pela lei de 6 de Novembro de 1772[87] foram estabelecidas seis escolas primárias na Madeira, sendo duas no Funchal e uma em cada uma das vilas de Machico, Santa Cruz, Ponta do Sol e Calheta*" (Silva e Meneses, 1998:404), questão esta em que não há, porém, acordo absoluto, já que Alberto Vieira dá nota de que se criaram, outrossim, "*cadeiras de* ***Gramática Latina e de ler,***

---

[82] Poema de 1956, popularizado a partir da interpretação feita do mesmo, em 1969, por Manuel Freire, num programa de televisão.

[83] Natural de Lisboa e aluno do Colégio Jesuíta de Santo Antão, acabou por se opor à Companhia, por entender que esta impedia a transformação da sociedade e o desenvolvimento. Saiu de Portugal, em 1736, para não mais voltar. Morreu, em 1792, em Roma. Publicou "O Verdadeiro Método de Estudar", cuja primeira edição é de 1746 e no qual aborda as disciplinas lecionadas, desde o ensino mais elementar ao superior, para além de advogar a prioridade da língua nacional (Carvalho, 1986:406-421).

[84] Médico português nascido em 1699, saiu de Portugal em 1726. Denunciado à Inquisição, não regressou ao país. Faleceu, em Paris, em 1782. Adversário, como Verney, dos métodos jesuítas, publicou, em 1760, "Cartas sobre a Educação da Mocidade", documento no qual se debruça sobre as questões do ensino, do primário ao universitário, advogando soluções diferenciadas para os diferentes grupos sociais. Preconizou a existência de um Colégio dos Nobres, o qual viria a ser criado, em Lisboa, um ano após a publicação da sua obra (Carvalho, 1986: 437-448).

[85] Neste âmbito, estavam incluídos "*não só o Real Colégio dos Nobres, mas todos e quaisquer outros Colégios e Magistérios que for servido mandar erigir para os Estudos das primeiras idades*" (Carvalho, 1986:453).

[86] "*no tempo se emprega a designação de 'mestres' para os que ensinavam a ler, escrever e contar, e a de 'professores' para os restantes docentes*" (Carvalho, 1986:455).

[87] Verdadeiramente apelidada de Carta de Lei, criadora do ensino primário oficial (Gomes, 1982:30).

escrever e contar *nos concelhos do Funchal, Machico, Calheta, Santa Cruz, Porto Santo e S. Vicente*" (Vieira, 2001:83: a bold em itálico no original).

Ainda muito relevante, para este trabalho, é o ensaio "Educação e Ensino Popular na Madeira (Sec. XVIII - 1840)", de Rogério Fernandes. Docente da Universidade de Lisboa, começa o primeiro parágrafo do texto por afirmar que "*Uma das características essenciais da implantação do sistema escolar português, desde a sua emergência pombalina, é a desigualdade da oferta escolar em que assentava a respectiva estrutura*" (Fernandes, 1992:1). Prosseguindo, este investigador sublinha mesmo que "*a Carta de Lei de 6 de Novembro de 1772 firmava-se no duplo princípio da discriminação* ***regional e social*** *quanto ao acesso ao ensino*" (ibid.: a bold em itálico no original), acrescentando, a terminar o segundo parágrafo do ensaio, que "*a lei do desenvolvimento educacional português é a da diferenciação dos ritmos de escolarização entre, por um lado, as regiões que compõem o país e, por outro, as classes sociais em presença*" (ibid.: sublinhado nosso), para, finalmente, concluir a introdução com algo que importa sobremaneira, já que, diz, "*A análise do caso da Madeira permitir-nos-á surpreender as manifestações desse duplo arbitrário e identificar alguns dos momentos privilegiados em que se tentou suprimi-lo*" (ibid.: sublinhado nosso).

Neste contexto e qual justificativo da sua afirmação, o autor releva a circunstância de as seis escolas previstas para a Madeira, a que se aludiu, equivalerem a "*1,25 % dos estabelecimentos oficiais do mesmo tipo que tinham sido instituídos para o todo nacional*" (ibid.: 1-2).

2.2.1. Produção Vitivinícola, Subsídio Literário e Sociedade Civil

Com este enquadramento e pelo que lhe está globalmente subjacente, é ainda de referir que, como meio de assegurar os custos decorrentes da contratação dos citados mestres e de outros docentes, se institui, quatro dias após a referida Carta de Lei, "*em 10 de Novembro de 1772, um novo imposto - o subsídio literário*" (Vieira, 2001:83), que seria arrecadado "*no Continente e Ilhas (...) em 1 real por canada de vinho, 4 reis por canada de aguardente e 160 reis por pia de vinagre*" (Carvalho, 1986:455).

A este propósito e qual agravante do referenciado sobre a percentagem de escolas, Rogério Fernandes não se coíbe de enfatizar

> "*O facto de a Madeira, como região produtora de vinho, pagar o imposto do Subsídio Literário (...) expressamente destinado a prover aos*

ordenados dos mestres e professores dos Estudos Menores [o que] *contrastava com a evidente insuficiência de instituições oficiais de ensino no arquipélago*" (Fernandes, 1992:3).

No que concerne aos salários e mau grado existirem "*discriminações intoleráveis conforme se exercia a profissão em Lisboa ou na província*"[88] (Carvalho, 1986:456), no caso da Madeira, apesar de nenhuma das suas localidades ser considerada "*cabeça de comarca*", o que significaria uma redução dos salários dos professores no arquipélago, relativamente ao montante previsto para Lisboa, em mais de 50%, porventura devido às "*dificuldades de recrutamento dos professores. Os ordenados (...) eram dos mais elevados do Reino* [...pois] *Em contrapartida, o custo de vida era superior ao do Continente*" (Fernandes, 1992:4).

Mapa dos Professores e Mestres das escolas menores e das terras em que se acham estabelecidas as suas aulas e escolas

NESTE REINO DE PORTUGAL E SEUS DOMINIOS

Número dos Mestres de cada Comarca	COMARCAS	MESTRES DE LER, ESCREVER E CONTAR			Terras que não são Cabeças de Comarcas	PROFESSORES DE GRAMATICA LATINA			Terras que não são Cabeças de Comarcas	PROFESSORES DE LINGUA GREGA		PROFESSORES DE RETÓRICA		PROFESSORES DE FILOSOFIA	
		Lisboa América África e Asia	Termo de Lisboa e Cabeças de Comarcas			Lisboa América África e Asia	Cabeças de Comarcas			Lisboa América África e Asia	Cabeças de Comarcas e algumas terras notáveis	Lisboa América África e Asia	Cabeças de Comarcas e algumas terras notáveis	Lisboa América África e Asia	Cabeças de Comarcas
57	Lisboa	18	8			10				4		6		6	
26	Setúbal		2	14	Almada, Azeitão, Alcácer, Sesimbra, Moita, Coina, Aldeia Galega, Torrão, Alcochete, Barreiro, Palmela, Lavradio, Canha, Samora.		2	5	Almada, Azeitão, Aldeia Galega, Alcácer, Torrão.		1		1		1
11	Alenquer			6	Alenquer, Merceana, Chamusca, Caldas, Olhalvo, Obidos.			5	Alenquer, Chamusca, Olhalvo, Óbidos, Caldas.						
27	Torres Vedras			14	Torres Vedras, Vila Franca, Alhandra, Lourinhã, Alverca, Sobral, Castanheira, Sintra, Cascais, Colares, Cadaval, Belas, Ericeira, Ceiras.			13	Torres Vedras, Vila Franca, Lourinhã, Alhandra, Castanheira, Alverca, Sintra, Cascais, Cadaval, Loures, Belas, Ericeira, Ceiras.						
23	Santarém		2	12	Alcanede, Alcoentre, Azambuja, Almeirim, Cartaxo, Erra, Pernes, Golegã, Montargil, Muge, Torres Novas, Salvaterra.		2	4	Azambuja, Pernes, Torres Novas, Golegã.		1		1		1
22	Tomar		2	13	Atalaia, Alvaiazere, Aguas Belas, Figueiró dos Vinhos, Pampilhosa, Punhete, Pedrógão Grande, Cortiçada, Pias, Vila de Rei, Sobreira, Formosa, Mação, Tancos.		1	3	Pedrógão Grande, Figueiró dos Vinhos, Cortiçada.		1		1		1
5	Ourém			3	Ourém e Termo 2, Porto de Mós 1.			1	Ourém.				1		
23	Leiria		1	11	Pombal, Soure, Peniche, Turquel, Atouguia, Alcobaça, Batalha, Aljubarrota, Pedorneira, Evora, Cela.		1	6	Pombal, Soure, Peniche, Aljubarrota, Batalha, Alcobaça.		1		2 Leiria, Alcob.		1
37	Coimbra		3	18	Ançã, Arganil, Ansião, Cantanhede, Espinhal, Figueira, Fajão, Vacaraça, Miranda do Corvo, Rabaçal, Gouveia, Linhares, Penacova, Tentugal, Montemor, Eguseira, Penela, Lourigal.		2	11	Ançã, Montemor, Tentúgal, Figueira, Penela, Eguseira, Ansião, Gouveia, Vacariça, Lourigal, Penacova.		1		2		
25	Aveiro		2	15	Recardães 1, Eixo 2, Bemposta 2, Ilhavo 2, Angeja 1, Estarreja 3, Anadia 1, Sangalhos 1, Serém 1.		1	4	Estarreja, Bemposta, Ilhavo, Eixo.		1		1		1
13	Feira			9	Feira 4, Ovar 2, Cambra 2, Sousão 1.			3	Feira, Ovar, Cambra.				1		
21	Viseu		2	9	Laffões 2, S. Pedro do Sul, Santa Comba Dão, S. Miguel do Outeiro, Vouzela, Coja, Oliveira do Conde, Tondela.		1	6	Laffões, S. Pedro do Sul, Vouzela, Santa Comba Dão, S. Miguel do Outeiro, Tondela.		1		1		1
38	Lamego		2	16	Tabuaço, Tarouca, Mesão Frio, Peso da Régua, Moimenta, Resende, Rua, Castro Daire, Armamar, São Martinho dos Mouros, Cinfães, Paiva, Arouca, Sanfins, Alvarenga, Pinheiro, Barcos, Barqueiros.		1	12	Tabuaço, Tarouca, Mesão Frio, Peso da Régua, Armamar, Moimenta, Resende, Rua, Arouca, S. Martinho dos Mouros, Barcos, Valdigem.		2 Lamego e Peso da Régua 1		2 Lamego e Peso da Régua 1		1
27	Pinhel		1	17	Vizinhanças de Pinhel 5, Trancoso 3, Castelo Mendo 3, Prezo de Numão, Fonte Arcada, Castelo Rodrigo, Sedavim, Sernancelhe, S. João da Pesqueira.		1	5	Trancoso, Castelo Rodrigo, Castelo Mendo, S. João da Pesqueira, Sedavim.						
34	Guarda		2	18	Covilhã 4, Vizinhanças da Guarda 2, Celorico 3, Gouveia 3, Fundão, Melo, Manteigas, Teixoso, Belmonte, Seia.		1	9	Covilhã, Fundão, Celorico, Gouveia, Manteigas, Seia, Teixoso, Belmonte.		1		2 Guarda e Gouveia 1		1
23	Castelo Branco		1	14	Vizinhanças da Cidade 2, Sabugal 2, Prença-a-Velha 2, Penamacor 2, Castelo Novo, Idanha-a-Nova, Vila Velha, Alpedrinha, Montalvão, Sarzedas.		1	4	Alpedrinha, Sabugal, Sarzedas, Vila Velha.		1		1		1
26	Torre de Moncorvo		1	16	Termo de Moncorvo 2, Anciães 2, Monforte 2, Vilarinho 2, Mirandela 2, Freixo de Espada-à-Cinta, Torre de D. Chama, Chacim, Murça, Vila Flor, S. Paio.		1	5	Anciães, Monforte, Vilarinho, Mirandela, Murça.		1		1		1
19	Vila Real		1	11	Termo de Vila Real 2, Ranhados, Vimioso, Canelas, Sabrosa, Parada do Pinhão, Almeida, Lordelo, Favaios.		1	3	Almeida, Lordelo, Favaios.		1		1		1
22	Bragança		1	11	Termo de Bragança 3, Chaves 2, Montalegre 2, Ruivais 2, Outeiro 2.		1	5	Vizinhanças de Bragança 2, Chaves 2, Montalegre		1		2 Brag., Chaves 1		1
17	Miranda		1	9	No Termo de Miranda 1, Algoso 2, Vinhais 2, Mogadouro 2, Vale de Paço, Vilar Seco.		1	3	Mogadouro, Vinhais, Algoso.		1		1		1
50	Porto e Penafiel		4 Porto 3 Penafiel 1	24	Termo de Penafiel, Vila Nova 5, Aguiar 2, Meã 2, Refoios 2, Gondomar, S. João da Foz, Matosinhos, Lousada, Baião, Bemviver, Soalhães, Sever, Lobrigos, Fontelas, Loureiro, Sedielos, Medrões, Fontes.		3 Porto 2 Penafiel 1	13	Vila Nova, Matosinhos, Aguiar, Maia, Baião, Refoios, Bemviver, Lobrigos, Fontes, Loureiro, Sever, Sedielos, Fontelas.		2 Porto e Penafiel 1		2 Porto e Penafiel 1		2 Porto e Penafiel 1
9	Braga		1	1	Nas vizinhanças da Cidade.			1	No Termo.						
11	Barcelos			8	Barcelos 3, Esposende 2, Melgaço, Rates, Vila do Conde.			3	Barcelos, Melgaço, Vila do Conde.						
14	Guimarães		2	8	Termo de Guimarães 3, Celorico de Basto 2, Felgueiras 2, Amarante.		1	1	Amarante.		1				
27	Viana		2	16	Termo de Viana 2, Ponte de Lima 3, Arcos 2, Monção 2, Barca, Regalados, Prado, Rendufe, Bouro, Coura, S. Fins, Albergaria, Vila Nova da Cerveira.		1	4	Ponte de Lima, Monção, Vila Nova da Cerveira, Arcos.		1		1		
8	Valença			6	Valença 3, Caminha 2, Valadares 2.			2	Valença, Caminha.						
5	Crato			3	Crato, Sertã, Envendos.			2	Crato, Sertã.						
13	Portalegre		1	6	Termo de Portalegre 1, Castelo de Vide 1, Marvão, Arronches, Niza.		1	2	Castelo de Vide, Marvão.		1		1		1
16	Elvas		1	6	Termo de Elvas 2, Campo Maior 4, Olivença.		1	3	Olivença, Campo Maior, Mourão.		1		1		1
11	Avis			8	Avis, Fronteira, Benevente, Cabeço de Vide, Alandroal, Coruche, Mora, Jurumenha.			3	Avis, Benevente, Coruche.						
18	Vila Viçosa		1	12	Termo de Vila Viçosa, Monforte 2, Estremoz 2, Borba, Alter, Souzel, Pavia, Arraiolos, Portel, Monsaraz.		1	4	Estremoz, Monforte, Portel, Monsaraz.						
16	Évora		2	7	Termo de Evora 1, Alcáçovas 3, Montemor 2, Viana.		1	3			1		1		1
14	Beja		2	5	Moura 2, Serpa 2, Alvito.		1	3	Moura, Serpa, Alvito.		1		1		1
16	Ourique			10	Ourique 3, Mértola 2, Almodôvar 2, Messejana, Ferreira, Sines, Santiago de Cacém.			6	Ourique, Mértola, Messejana, Sines, Almodôvar, Santiago de Cacém.						
19	Algarve		2 Lagos, Faro 15	8	Alvor, Silves, Loulé, Tavira 2, Vila Nova de Portimão, Castro Marim 2.		2 Lagos, Faro	2	Tavira, Vila Nova de Portimão.		2 Faro, Lagos 3 Nas Capitais		2 Faro, Lagos 3 Nas Capitais		1 Faro 3 Nas Capitais
34	Ilhas				Ilhas Terceiras 6, Ilha da Madeira 6, Ilha de S. Miguel 3.		Nas Capitais destas Ilhas	7	Ilhas Terceiras 3, Ilha da Madeira 3, Ilha de S. Miguel.						
44	América	17			Rio de Janeiro 2, Baia 4, Pernambuco 4, Mariana, S. Paulo, Vila Rica, Sabará, S. João de El-Rei, Pará, Maranhão.	15			Rio de Janeiro 2, Baia 3, Pernambuco 4, Mariana, S. Paulo, Vila Rica, S. João de El-Rei, Maranhão, Pará.	2 Rio, Baia, Pernambuco		5 Rio, Baia, Pernambuco Pará, Mariana, S. Paulo		3 Rio, Baia, Pernambuco	
7	África	4			Cabo Verde, Ilha do Principe, Angola, Moçambique.	3			Cabo Verde, Angola, Moçambique.						
9	Asia	3			Goa 2, Macau.	3			Goa 2, Macau.	1 Goa		1 Goa		1 Goa	
Total de Mestres de ler e Professores 827		42	65	172		31	34	171		8	30	13	36	10	25
		Total dos Mestres de ler 479				Total dos Professores de Latim 236				fotal dos Professores de Grego 38		Total dos Professores de Retórica 49		Total dos Professores de Filosofia 35	
	Reino	440				205				31		39		28	
	Ultramar	24				21				4		7		4	
	Ilhas	15				10				3		3		3	

Quadro adaptado do ANEXO à Carta de Lei de 6 de novembro de 1772 [89]

Qual demonstração de todos estes condicionalismos e nomeadamente da dificuldade em recrutar "*mestres* [...e] *professores*" (Carvalho, 1986:455), tendo a deliberação de abertura das diversas escolas sido definida em 1772, e o novo imposto, o

[88] "*O mestre (...) ganhava 90 mil réis anuais em Lisboa, 60 mil réis nas cidades da província e nalgumas cabeças de comarca, e 40 mil réis nas restantes povoações*" (Carvalho, 1986:456).

[89] Disponível em http://193.137.22.223/fotos/editor2/RDE/L/S18/1771_1780/1772_11_06lei.pdf

citado Subsídio Literário, ter começado "*a cobrar-se a partir de 1775*" (Mendonça, 2006:86), "*A cadeira de **Ler, Escrever e Contar** do Funchal iniciou-se apenas na década seguinte, mais precisamente no ano de 1786*" (ibid.:87: a bold em itálico no original), tendo as de Machico, Santa Cruz e Porto Santo, começado em 1788 (ibid.).

Ainda a realçar, nesta circunstância e qual parêntesis, é que é de novo com um intervalo de cerca de dez anos, mais precisamente em 1799, que surge, em Portugal, "*O primeiro grande projecto de 'instrução pública' (...) do matemático Francisco de Borja Garção Stockler* [...projeto esse] *apresentado à Academia das Ciências* [...e que] *dividia já o ensino em quatro graus"*[90] (Torgal, 1993:610).

Retomando o trabalho de Rogério Fernandes, percebe-se qual foi a dimensão dos condicionalismos impostos, então, à Educação na Madeira, já que, mantendo-se a situação durante o período em que o autor centra a sua investigação, "*será a iniciativa particular benévola que tentará suprir pelos meios ao seu alcance a falência da política escolar oficial*" (Fernandes, 1992:4).

A reter e particularmente importante para entender melhor todo o contexto, é, ainda, o facto de o ensino privado não ser

> "*contudo, apanágio das camadas situadas no topo da hierarquia social* [já que] *A carência de escolas na maior parte dos povoados rurais compelia as famílias em melhores condições económicas a (...) se associarem na contratação de mestre particular com vista à educação conjunta das crianças*" (ibid.:3),

pois a alternativa de enviar os filhos, para o Funchal, era acessível apenas a quem tivesse um relativo desafogo financeiro (ibid.).

Demonstrativo do envolvimento da Comunidade, como um todo, especialmente no que é hoje apelidado de Ensino Básico, fica ainda a saber-se que foi "o *negociante inglês John Phelps*" (Fernandes, 1982:4) que criou, na Madeira, em 1819[91], uma das primeiras escolas desse tipo, escola essa que se regia pelo "*chamado 'método de*

---

[90] "*o primeiro, de conhecimentos básicos, as 'pedagogias'; outro, de sentido eminentemente prático, destinado a agricultores, artistas e comerciantes, os 'institutos'; um terceiro dedicado ao estudo das ciências e a todo o género de erudição, os 'liceus'; e, por fim, o ensino superior, as 'academias', consagrado a todos os saberes*" (Torgal, 1993:610).

[91] A escola, que promovia o ensino mútuo, iniciou a atividade logo nesse ano, tendo, porém, a partir de 1823, passado para umas instalações próprias, da, entretanto, criada Associação Funchalense destinada a promover o ensino mútuo, cujo tesoureiro foi, a partir de 1821, John Phelps (Silva e Meneses, 1998:401).

Lencastre'[92] *ou do 'ensino mútuo*[93]*'*" (ibid.) e que se destinava exclusivamente a crianças do sexo masculino.

Entretanto, segundo o Elucidário Madeirense, percebe-se que também "*houve, (...) uma outra* [escola] *destinada a meninas, estabelecida pelas senhoras Blackburn e Phelps*" (Silva e Meneses, 1998:401), instituição esta que era sustentada, em 1850, "*por conta de uma sociedade de senhoras nacionais e estrangeiras, contribuindo o Governo com parte do ordenado da mestra*" (ibid.), destinando-se, nessa altura, "*a habilitar raparigas pobres a ganharem a subsistência como mestras, como costureiras ou como criadas de servir*" (ibid.:405).

O envolvimento da sociedade civil de então, na Madeira, na Educação, foi, todavia, durante este período, muito mais lato, não se restringindo nem a cidadãos estrangeiros, nem só ao Funchal.

De facto, "*algumas das mais incisivas reivindicações procedentes da Madeira e apresentadas neste período histórico* [1820-23] *à Câmara de Deputados, provêm de freguesias rurais*" (Fernandes, 1992:4), nelas participando, segundo este autor, "*certos 'notáveis' das mesmas localidades, lado a lado com elementos das classes populares*" (ibid.), o que facilmente se percebe e justifica, pela "*circunstância de ambos os sectores sociais (...) viverem fundamentalmente da viticultura e de sobre eles pesar o imposto do Subsídio Literário*" (ibid.), circunstância que é explicitada, na aventada como primeira reclamação originária do arquipélago, de moradores do Caniço, já que "*As razões aduzidas em primeiro lugar tinham a ver com a injustiça que significava o pagamento de um imposto* [consignado à Educação] *de que se não recebiam quaisquer contrapartidas, além das características demográficas e geográficas da freguesia*" (ibid.:5).

Acrescia à citada reivindicação, entende sublinhar Rogério Fernandes, a circunstância de os requerentes afirmarem que "*não se limitavam a aspirar à concessão de escola própria na freguesia: dizem desejar <u>um ensino que incorporasse formação adequada à ordem política instaurada pela revolução</u>*" (ibid.: sublinhado nosso).

Ainda segundo este investigador, depois de o referido requerimento ter sido sujeito ao calvário legislativo usual, neste particular depois de ter obtido pareceres das

---

[92] Verdadeiramente de "Lancaster" (Joseph), a quem se deve a expansão do método. Terá sido desenvolvido, nos finais do século XVIII, na Índia, por Andrew Bell, razão pela qual também é identificado como método Bell e Lancaster (Conde, 2005).

[93] "*o método de 'ensino mútuo' (**self-tuition**), baseado no recurso dos próprios alunos, os mais adiantados, que iriam ensinando os menos adiantados, sob a coordenação do professor*" (Torgal, 1993:617: a bold em itálico no original).

Comissões de Instrução Pública e do Ultramar (ibid.:6), foi, finalmente, aceite, tendo o parecer[94] sido emitido "*no sentido de que não somente se contemplasse* [...o] *Caniço mas também que outras freguesias fossem dotadas de escola, sobretudo as da zona mais esquecida na ilha: a corda de povos do norte*" (ibid.).

Todavia e como decorre da perceção global relativa a todos os momentos do processo histórico, "*As Cortes aprovarão apenas uma parte da proposta*" (ibid.:7), situação que se repete, numa outra sessão de 1821 em que "*as questões educacionais referentes ao arquipélago seriam objecto de curta mas significativa discussão*" (ibid.:9), ora através de embargos e quejandos caracterizados como dilatórios, tendo a exceção sido os deputados da ilha. Que conseguem, releva-se, a adesão de Borges Carneiro[95], que, em defesa da Madeira e dos direitos do seu povo, declarou na Câmara que, tendo-se lançado sobre a sua produção de vinhos um imposto,

> "*que é importantíssimo e destinado para escolas (...) fez-se o que sempre fazem os governos despóticos, isto é, comeram-lhe o subsídio e puseram-lhe lá uma ou outra escola com distâncias de mais de 18 léguas (...) e tendo-se mesmo criado algumas escolas novas no Reino, naquela Ilha nunca se aumentaram*" (ibid.:10),

quadro geral este que o referido deputado categorizou como "*uma ladroeira*" (ibid.).

Qual volte-face no processo, a Comissão de Instrução Pública confirma o conteúdo dos requerimentos e as posições dos representantes da Madeira e seus defensores nas Cortes, e aceitando "*que a despesa é pequena e que as rendas públicas daquela Província são mui grandes*" (ibid.:11) decide, enfim, "*mandar criar cadeiras de Primeiras Letras nas freguesias do Porto Moniz, Ponta Delgada, S. Jorge, Santa Anna, Faial, Porto da Cruz, Cama. de Lobos e Estreito de N. S. da Graça*" (ibid.).

Não se esgotaram, porém, na criação de escolas públicas, as petições oriundas do arquipélago, já que o "*conjunto de requerimentos depõe sobre o estado de espírito das camadas mais cultas (...) quanto à educação pública*" (ibid.:14), nomeadamente, frisa ainda Rogério Fernandes, por se constatar, por um lado, a "*perspectiva da ultrapassagem do plano elementar do ensino masculino, e, por outro lado,* [por se inscrever] *num*

[94] "*Tudo indica que o texto do parecer da Comissão seja da autoria* [de Maurício José de Castelo Branco Manoel um] *prestigioso magistrado madeirense, ou, pelo menos, reflicta com muita fidelidade as suas opiniões*" (Fernandes, 1992:6).
[95] Deputado liberal, que foi desembargador e que se opôs, no Alentejo, aos invasores franceses. Seria preso pelos absolutistas de D. Miguel, vindo a morrer na prisão da cidadela de Cascais.

movimento favorável à igualização - ou pelo menos, à aproximação - das oportunidades educacionais" (ibid.).

A outro nível, percebe-se, ainda, para além do empenhamento, da sociedade em geral, na reivindicação, junto do setor público, para que houvesse mais e melhor investimento na educação, se observa também que, nuns casos por falta de resposta e, noutros, porventura por opção, "*o ensino privado lucrativo prossegue o seu caminho triunfante*" (Fernandes, 1992:66), circunstância que é exemplificada com um conjunto de casos que demonstram como se desenrolava o processo, sendo paradigmático "*o grande colégio denominado 'Lyceo Madeirense'*[96]*, dedicado à 'mocidade portugueza, inglesa e franceza d'esta Ilha*" (ibid.:67), instituição esta que terá sido criada no ano em que se implantara o Liceu do Funchal[97] (ibid.).

Termina o autor o seu exercício, enfatizando que

> "*A estrutura escolar madeirense (...) assentava numa dupla discriminação:* [pois se] *em relação ao Continente, o arquipélago formava uma região desfavorecida*, [...suplementarmente] *as disponibilidades escolares estavam longe de corresponder aos montantes das suas contribuições fiscais*" (ibid.:68: sublinhado nosso).

Dito isto, a realidade é que, também em termos internos, "*os centros urbanos beneficiavam de maiores possibilidades educativas do que as freguesias rurais* [...e] *Discriminatória era ainda a estrutura educativa em termos de sexo*" (ibid.), não devendo esquecer-se ainda que "*a burguesia dispunha das suas próprias escolas em paralelo com o ensino oficial*" (ibid.). Noutro plano e com constrangimentos ainda mais graves, este também ex-deputado decide relevar o caso da ilha do Porto Santo como o mais discriminado, já que, nas suas palavras, "*forma, por assim dizer, uma bolsa de marginalização e esquecimento*" (ibid.).

---

[96] "*Além da instrução intelectual proporcionava a educação física e rítmica-expressiva. A sua composição curricular (...) não era comparável com a de nenhuma outra instituição do arquipélago*" (Fernandes, 1992: 68).

[97] Foi instalado, na sequência da Reforma de Passos Manuel, a 12 de setembro de 1837. Começou por funcionar numa dependência do antigo Colégio dos Jesuítas, conhecida como 'Pátio dos Estudantes', local onde permaneceria até 1881. É, posteriormente, transferido para o antigo Paço Episcopal, onde se localiza, hoje, o Museu de Arte Sacra da Madeira" in https://pt.wikipedia.org/wiki/Escola_Secundária_Jaime_Moniz

2.2.2. As Ideias e Perspetivas de Luís Mousinho de Albuquerque

A todo este processo e com um papel considerado positivo, estará indelevelmente ligado o nome de Luís Mousinho de Albuquerque[98].

Avô do conhecido militar que aprisionou, em terras Moçambicanas, o imperador dos Vátuas, Ngungunhane, Luís Mousinho de Albuquerque, que já havia "*manifestado ao longo da sua carreira anterior um interesse intenso pelos problemas da educação pública*" (Fernandes, 1992:28-29), tendo inclusive publicado, em Paris, em 1823, o livro "Ideias sobre o Estabelecimento da Instrucção Pública", foi, entretanto, nomeado prefeito[99] [100] do Funchal.

"Redator, em Paris, nos ***Anais das Ciências, das Letras e das Artes"*** (Torgal, 1993:610: a bold em itálico no original) o nomeado, em 1834, governante da Madeira, abordara, naquela obra, a problemática global da educação, de modo, deve dizer-se, integrado, assumindo, nomeadamente, que "*Os estabelecimentos de instrucção pública serão de quatro categorias, a saber: escolas primarias para hum e outro sexo, escolas secundarias, liceos, e academias*" (Albuquerque, 1823:16). Relativamente a cada um deles e à sua localização, o autor referia que "*Em cada freguesia haverá huma escola primaria para cada sexo. Em cada cabeça de comarca haverá uma escola secundaria, e duas quando a extenção da comarca o exigir, colocada da maneira mais conveniente para a comodidade dos habitantes*" (ibid.:17). Complementarmente, acrescentava, "*Haverá hum liceo[101] em cada provincia situado na capital* [...e] *As academias serão três estabelecidas em Lisboa, Coimbra e Porto*" (ibid.).

O referido documento prosseguia com o desfiar dos currículos a implementar em cada nível; o número de dias de férias anuais, bem como sobre o número e tipo de professores[102], abordando ainda o método a aplicar em cada tipo de escolas ou

---

[98] Destaca-se, "*Às suas próprias custas e sob os seus auspícios*", a criação de Escola de Ensino Mútuo, com capacidade para 300 alunos. Oficializada a 6 de maio de 1835, localizou-se próximo da ponte do Torreão (Fernandes, 1992:45 a 48).

[99] Terminologia criada pelos liberais em substituição da de capitão general (https://pt.wikipedia.org/wiki/Lu%C3%ADs_da_Silva_Mouzinho_de_Albuquerque).

[100] "*Foi este cargo de pouca duração. O único que o exerceo foi o muito illustre e sabio Cavalheiro* ***Luiz da Silva Mousinho d' Albuquerque****, desde o mencionado dia 6 d'Agosto de 1834 até 30 de Setembro de 1835. - Continuou a servir só como Governador Militar até 8 de Novembro do mesmo anno*" (Menezes, 1850:144).

[101] Quanto aos liceus, o autor abre exceções para Lisboa, Coimbra e Porto, podendo Lisboa ter dois liceus públicos e as três cidades em apreço "*terão cada huma hum liceo particular*" (Albuquerque, 1823:17), circunstância esta que veio a verificar-se, também, no Funchal.

[102] "*Para as cadeiras de francez e inglez devem preferir-se nacionais francezes ou inglezes aos portuguezes, com tanto que tenhão da língua portugueza hum conhecimento sufficiente*" (ibid.:24).

disciplina[103], realçando, em capítulo próprio, a importância da educação física, pelo que e concomitantemente, defendia que "*Em cada freguesia haverá pois hum local destinado aos exercícios gymnasticos, e hum professor para exercitar os cidadãos de toda a profissão e idade*" (ibid.:39), para além de defender que "*A natação será hum dos exercícios especialmente recomendados sempre que o local o permitir*" (ibid.:40).

Ainda relativamente aos docentes, é interessante (e porventura crítico do Subsídio Literário), o entendimento de que "*as despezas necessárias para a instrucção publica devem sahir dos cofres públicos, e não de huma dotação particular*" (ibid.:11), sublinhando mesmo, depois de discernir em torno do tema dos impostos e da sua alocação, que "*os estabelecimentos de instrucção publica devem ser inteiramente gratuitos para todos os Portuguezes*" (ibid.:12).

São essas suas ideias, a que se associava também o facto "*de sua mulher estar intimamente associada à abertura da primeira Casa de Asilo na capital*" (Fernandes, 1992:29) que, ainda segundo este professor universitário, "*contribu*[em] *para explicar em parte o dinâmico empenhamento com que as questões pedagógicas vão ser de novo equacionadas na Madeira designadamente no âmbito do ensino infantil*" (ibid.).

A circunstância de este autor referir que "parte" da explicação se suportaria no casal Mousinho de Albuquerque, decorre do que Rogério Fernandes apelida, ainda, de "*terreno favorável na tradição associativa e cultural da ilha*" (ibid.), condições estas que terão permitido que "*Na sua componente insular, a educação infantil* [aparecesse] *desde o começo respaldada por um elenco de notabilidades locais*[104]" (ibid.: sublinhado nosso), circunstância que sublinha com o exemplo de "*a presidência e a vice-presidência da* ***Sociedade d'as Escolas d'Infancia*** [serem] *confiadas por eleição, respectivamente, a Mousinho de Albuquerque e ao cônsul de Inglaterra, Henrique Veitch*" (ibid.: a bold em itálico no original).

De todo este processo, que levara, pelo seu sucesso, a que a própria D. Maria II acolhesse "*a instituição funchalense sob sua protecção e amparo*" (ibid.:33), resultou, diz o autor, "*Um amplo consenso social* [...em que] *A educação do povo era vista como a via real de o preservar e proteger, de o integrar na ordem social"* (ibid.).

---

[103]"*ensino mutuo he o mais adequado à instrucção primaria*" (ibid.:18) e "*No curso de historia não se ensinarão, (...) épocas e nomes (...) Olhar-se-há a historia pelo lado filosófico" (*ibid.:24).

[104] De nacionalidade portuguesa, abrangendo, entre outros, médicos, comerciantes, membros do clero e "*elementos da classe operária que (...) tinham querido prestar o seu concurso sob a forma de trabalho*" (Fernandes, 1992:31-32), mas também estrangeiros que, "*pelos socorros que lhe hão prestado, fazem-se notavelmente credores de nossa estima*" (ibid.:32).

Em conformidade com este processo de criação de escolas na Madeira, durante este período e retornando ao trabalho de Jesus Maria Sousa, chamará a autora de "*O tempo do Povo*" (Sousa, 2000:67).

Rogério Fernandes, por seu lado, assume que, todo este quadro, transforma "*O tema da 'regeneração' do povo através da instrução* [...numa] *constante do discurso pedagógico aristocrático-burguês madeirense*" (Fernandes, 1992:33), discurso este que, neste contexto, dava corpo ao princípio de que "*A educação popular é (...) elemento fundamental da reconstrução política, porque esta não seria exequível se desacompanhada da reforma social*" (ibid.:34: sublinhado nosso).

Não é assim de estranhar que, apesar da publicação, a 7 de setembro de 1835, de um Regulamento Geral da Instrução Primária, diploma este que não só entregou "*ao cuidado das Câmaras Municipais e Juntas de Paróquia o estabelecimento de uma parte das Escolas primárias*" (CNE, 2017:7), como decidiu, ainda, "*arredar para longe a ideia de todo o monopólio de ensino, tornando-o livre para todos* [e] *provocando a concorrência*" (ibid.), não é assim de estranhar, dizia, que suportado na sua obra escrita e no trabalho desenvolvido na Madeira, Luís Mousinho de Albuquerque, que "*foi uma das figuras mais esquecidas pela memória histórica e, todavia, é uma das personalidades mais interessantes e controversas do liberalismo português*" (Torgal, 1993:610), tenha avançado, na sua condição de Ministro do Reino durante a regência de D. Pedro IV, "*em 25 de Janeiro de 1836* [com] *o seu próprio projeto*" (Fernandes, 1992:56) para a Educação nacional[105].

Projeto este que, não é demais referenciar no contexto deste trabalho, "*continha, entre outras disposições, um regulamento específico destinado a estruturar a instrução pública nas Ilhas Adjacentes*" (ibid.:55-56), regulamento esse que assumia "*o reconhecimento da **autonomia regional** quanto à gestão da educação*" (ibid.:56: sublinhado nosso: a bold em itálico no original), para o que se antecipava, enquanto instrumento determinante à organização e ao processo, a constituição de "*um Conselho Provincial de Instrucção Pública* [...a quem caberia] *a 'direcção dos estudos' nessas regiões*" (ibid.: sublinhado nosso) e a quem estaria cometida a responsabilidade de nomear um "*encarregado da inspeção das escolas de um e outro sexo, e de manter a regularidade do sistema de ensino*" (ibid.:57).

[105] "*proposta de Lei nº 147*" (Fernandes, 1992:56).

2.3. Do Plano Integrado de Passos Manuel ao Espelho da Realidade no final do século XIX

Apesar das constantes alterações legislativas no Portugal de então, tais perspetivas manter-se-ão como pilares fundamentais da reforma de Passos Manuel, afirmando mesmo Rogério Fernandes que "*No concernente à Instrução Primária, o decreto de 15 de Novembro* [de 1836] *haveria de reter uma parte substancial das disposições previstas na proposta de Luís Mousinho de Albuquerque*" (ibid.), mantendo-se, nomeadamente, o entendimento sobre a necessidade de uma intervenção abrangente das autoridades, quer regionais quer locais, ao nível do ensino primário, para o que se criavam "*um conjunto de condições legais favoráveis à intervenção das Câmaras nas questões educativas*" (ibid.:64), intervenção essa que nem sempre foi vista com bons olhos pelos representantes do poder central, como exemplifica o autor com o caso do governador da Madeira, Gamboa e Liz[106], governador este que, para além da "*arrogância e prepotência (...) somava o empenho em sabotar por todos os modos a acção autárquica*" (ibid.:65), o que acabará, por sinal, por concretizar até final do seu mandato, já que só três anos após a sua saída é que "*a Câmara do Funchal declara ter 'estabelecido em todas as freguesias do Conselho um completo systema de escholas do ensino primário, assim para creanças, como para adultos*'" (ibid.).

Retornando ao Decreto de 15 de novembro de 1836, cujo objeto principal se centrava num Plano de Instrução Primária, o mesmo havia sido primordialmente elaborado, percebe-se pelo preâmbulo, por uma Comissão liderada pelo vice-reitor da Universidade de Coimbra (José Alexandre de Campos)[107], definindo-se, para além do já expresso, no parágrafo anterior, sobre o papel das câmaras, ao seu Artigo 2º, que "*O estabelecimento de Escolas Primárias é livre a toda a pessoa ou Corporação, com tanto que participe por escrito ao Administrador do Concelho o local da escola*" (ibid.:34), acrescentando-se, no artigo imediatamente a seguir, que "*Todas as escolas que estão legalmente criadas ficam subsistindo*" (ibid.).

No que se percebe ser uma ideia mais vasta para a Educação portuguesa, Passos Manuel veria ainda ser publicado, dois dias depois, um diploma para a Instrução

[106] Governador da Madeira entre 7 de dezembro de 1835 e 28 de abril de 1838.
[107] "*amigo e correligionário*" (Torgal, 1993:614) de Passos Manuel que, também, "*se formara em Coimbra*" (ibid.). Ainda segundo Luís Reis Torgal, é no quadro dos conflitos sobre a prevalência de Coimbra ou Lisboa em matéria de Educação, que, nesse mesmo mês de 1836, "*desaparece definitivamente a Directoria Geral dos Estudos, surgindo o Conselho Geral Director do Ensino Primário e Secundário, que continua a ter sede em Coimbra*" (ibid.).

Secundária, visto esta ser considerada, "*de todas as partes da Instrução Pública aquela que mais carece de reforma*" (CNE, 2017:41), bem ainda, a 5 de dezembro do mesmo ano, o Plano da Instrução Superior, "*Atendendo a que os rápidos e multiplicados progressos (...) tornam sumamente urgente uma nova organização dos Cursos Científicos (...) por maneira que estejam completamente em harmonia com o estado atual dos conhecimentos*" (ibid.:62), plano este que tinha sido antecedido por um outro Decreto (de 22 de novembro de 1836), que havia criado a Academia Portuense das Belas Artes, e que seria completado, a 29 de dezembro desse ano, com um para Escolas Médico-Cirúrgicas.

De relevo para a problemática da Educação na Madeira é o facto de, no Decreto da Instrução Secundária, ao seu Artigo 34º, ser mantida a ideia de Mousinho de Albuquerque, expressa no seu projeto de janeiro de 1836, de se estabelecer que, "*Nas Províncias Insulares, a direção dos estudos de cada uma delas pertencerá a um Conselho, denominado 'Conselho Provincial de Instrução Pública*'" (ibid.:39: sublinhado nosso), direção de estudos essa que, ao abrigo do Artigo 35º § 3º, via explicitadas, entre outras e como suas atribuições, "*A escolha de Método, de Compêndios e a distribuição das matérias*" (ibid.).

Ainda a destacar, para o território alvo deste estudo e nesse pacote legislativo de Passos Manuel, deve referir-se o diploma do penúltimo dia de 1836[108], no qual se estabelece, sob o título "*Da Instrucção Superior nas Provincias Insulares*" (Diário do Governo: Série VII - D, , 1837:13-14), ao Artigo 145º [109], que "*Haverá no Hospital da Misericordia de cada uma das Capitaes dos Districtos Administrativos do Ultramar uma Escola Médico-Cirurgica*" [110](ibid.:13).

Uma pequena nota, sobre esta instituição, para dizer que, de acordo com "*O fundo documental da Escola Médico-Cirúrgica do Funchal, arquivado no Arquivo Regional da Madeira*" (Gonçalves, 2016:7), se percebe que "*Foi por insistência das autoridades locais, provedores da Misericórdia e Câmara Municipal do Funchal*" (ibid.:7), que a referida escola foi criada em 1836, nela se tendo formado 240 médicos durante a sua existência, existência essa que, note-se, jamais foi isenta de contrariedades. Um dos

[108] Publicado a 4 de janeiro de 1837.
[109] Numeração que decorre da agregação dos diferentes diplomas que envolveram o plano global encomendado à Comissão.
[110] Houve, entre outubro de 1819 e agosto de 1821, uma Aula Médico-Cirúrgica, criada pelo prelado Menezes e Ataíde. Posteriormente, negada a petição, em 1824, do governador e capitão general, Manuel de Portugal e Castro, para a criação de uma escola médica, assistiu-se à criação de uma outra Aula, entre 1823 e 1826, ora apelidada de Medicina e Cirurgia, aula essa que teve como regente o Dr. João Francisco de Oliveira (Gonçalves, 2016:11-12).

exemplos mor destas foi a tentativa de a suprimir, em 1868, por via do Artigo 36º do Decreto de 31 de dezembro de 1868, sobre a Reforma da Instrução Pública[111] (CNE, 2017:171), era, à época, Ministro dos Negócios do Reino (responsável pela Educação) António Alves Martins[112], sendo o último e o mais grave desses exemplos, o da sua extinção, que, sem mais delongas nem quaisquer questões ou pré-avisos, foi, pura e simplesmente, decidida, em Lisboa, pelo novo regime, ora republicano e decorridas apenas cinco semanas sobre o derrube da monarquia[113].

Fechando o parêntesis, a realidade é que, como referenciado pelo preâmbulo do Decreto de 16 de agosto de 1870[114] [115], novamente dedicado ao tema, "*A reforma da instrução primária de 1836 por Passos Manuel, em muitos pontos corroborada pela reforma de 1844* [de 20 de setembro, era Ministro do Reino Costa Cabral], *chamava a medo o município*" (CNE, 2017:190), circunstância esta que, explicita ainda a memória justificativa do diploma, terá sido facilmente identificável depois de investigadas "*as causas que determinam o atraso da nossa instrução primária e atendendo só às que nos parecem capitais, podemos afoutamente considerar entre estas a organização centralizadora*" (ibid.: sublinhado nosso).

Neste contexto, assumem os legisladores de então, "*A reforma que temos a honra de apresentar a Vossa Majestade* [D. Luís I] *é radical. A instrução primária, até agora centralizada nas mãos do Estado, passa para a localidade*" (ibid.), questão que, avocam como razão fundamental, decorrerá do facto de Portugal ser "*a única das nações europeias onde a educação e instrução se acham centralizadas na ação governamental*" (ibid.).

No que poderia ser entendido, hoje, no quadro das categorias e tipo de descentralização, como uma autêntica devolução (ou e no limite, encarnar mesmo o espírito do princípio da Subsidiariedade), o diploma sustenta ainda que "*Logo que a freguesia possua os fundos escolares, a escola emancipou-se e já não carece do município, do Estado, nem da própria paróquia*" (ibid.:191).

---

[111] Este diploma seria, cerca de 8 meses depois, "*Suspenso pelo Decreto de 2.09.1869*" (C09NE, 2017:162).
[112] Terá sido, para além de político, jornalista, enfermeiro do Hospital de São José e Bispo de Viseu. (https://pt.wikipedia.org/wiki/António_Alves_Martins).
[113] A 11 de novembro de 1910.
[114] Publicado na sequência da criação, em 12 de Junho de 1870, do primeiro Ministério da Instrução Pública, que foi liderado por D. António Costa, o qual tinha assumido, em 1868, através de um documento então publicado, a "Necessidade de um Ministério de Instrução Pública (Carvalho, 1986:600-601).
[115] D. António Costa publica, neste mesmo ano, um livro intitulado "A Instrução Nacional", onde para além de defender a educação da mulher, explicita também a sua preferência por um sistema descentralizado. (Carvalho, 1986:603).

Atento o facto de ser figura interessante deste diploma, naturalmente com algumas condicionantes mas a não poder deixar de ser relevada, é a referência, no seu Artigo 11º, ao facto de que "*O Governo pode autorizar que nas freguesias rurais as escolas dos dois sexos sejam substituídas por uma escola mista, regida por uma professora, para alunos de ambos os sexos, cuja idade não exceda os dez anos*" (ibid.:197). Não despiciendo, também, é o facto de o parágrafo único do citado artigo prever, figurativamente, o mesmo, i.e., escolas mistas para alunos dos dez aos quinze anos, neste caso, porém, sujeitas a que "*cada sexo frequenta*[sse] *a aula uma só vez por dia em horas diversas*" (ibid.).

Atento o período abarcado pelo trabalho de Rogério Fernandes e considerando que a análise do impacto de medidas educativas obriga a que se as interprete a alguns anos (ou mesmo décadas) de distância, constata-se, através de trabalho suscitado pelo Conselheiro José Silvestre Ribeiro, na sua condição de governante da Madeira entre 1846 e 1852, que, nos dez concelhos em que o arquipélago estava dividido[116] e nas suas 72 escolas de instrução primária, existiam, no ano letivo de 1849/50, "*3304 alunos de ambos os sexos*" (Menezes, 1850:72), situando-se, só no Funchal e nas freguesias limítrofes da cidade, 46 dessas escolas, frequentadas por "*2520 creanças de ambos os sexos*" (ibid.), sendo 1238 do sexo feminino (ibid.:84-85), o mesmo é dizer 49% do total dos estudantes da cidade capital.

Da leitura deste relatório decorre, portanto, que nos restantes nove concelhos, para "*87043 habitantes, há apenas 26 escholas frequentadas por 784 educandos, quase exclusivamente do sexo masculino!*" (ibid.:73), exclamação esta que se percebe, visto que, depreende-se páginas adiante (ibid.:85-6), só 77, menos de 10%, portanto, eram e utilizando a terminologia do autor, "meninas".

Segundo a docente da UMa, Alice Mendonça, do total de 72 escolas, 42 seriam oficiais[117] (sendo a maior parte, conforme o novo regime estabelecido, suportadas pelas câmaras municipais), "*a par de mais 30*[118] *sustentadas por particulares e autorizadas pelo governo constitucional*" (Mendonça, 2006:89).

Regressando ao trabalho do Secretário Geral do Governo do Funchal, Drummond de Menezes assumia, porém, que não era a discriminação, entre sexos, existente em todos os concelhos à exceção do Funchal, "*o peior*" (Menezes, 1850:73), pois, como o

[116] O 11º concelho da Região, Ribeira Brava, é criado em 1914, resultante da desagregação de parte do de Câmara de Lobos e de uma outra parte da Ponta do Sol.
[117] "*29 eram masculinas e 13 femininas*" (Silva e Meneses, 1998:405).
[118] "*10 eram para rapazes e 20 para meninas*" (Silva e Meneses, 1998:405).

enfatizava, exclamando mais uma vez, "*entre as 38 freguezias (...) do Districto, há 17 que não possuem um único estabelecimento de instrucção primaria no seu seio!*" (ibid.), circunstância que o levava a acreditar, pelo número de crianças de ambos os sexos, que existiam nas referidas freguesias, em 1845, "***só até 7 annos inclusive***" (ibid.: a bold em itálico no original), que cerca de dez mil "*poderião receber instrucção, e que ahi vivem inteiramente privadas della*" (ibid.).

Uma nota ainda para referir que, no Porto Santo, a situação tinha contornos similares aos do Funchal, em termos de nível e tipo de frequência, se bem que com um percentual inverso, já que existiam 43 alunos, estudando 21 rapazes numa escola do Estado e 22 raparigas em duas instituições particulares (ibid.:86).

Este panorama geral da situação educativa no arquipélago, de que fala Rogério Fernandes e que se constata, mais em concreto, no trabalho mandado efetuar pelo Conselheiro Silvestre Ribeiro, mau grado as diferentes circunstâncias agravantes,

i) discriminatórias geograficamente (no plano interno no arquipélago e externamente relativamente ao Continente), e
ii) fiscal e socialmente (pelos montantes de cobrança do Subsídio Literário na Madeira e o retorno incipiente que era dado, à região, decorrente do pagamento desse mesmo imposto),

mas também as atenuantes,

a) de envolvimento da população, de todas as classes sócio-económicas, nalguns casos específicos, e de muitas personalidades, noutros,

ajuda a perceber porque é que, entre 1864 e 1911, ora recorrendo ao Elucidário Madeirense, se assistiu a uma regressão do analfabetismo de 88,4% para 82,7%[119] (Silva e Meneses, 1998:406). O mais interessante, porém, é que, constatando-se em "A Demografia das Sociedades Insulares Portuguesas" que, em 1864, havia 111.687 residentes e, em 1911, 170.091 (Oliveira, 2013:134), significa que, tendo havido um crescimento absoluto, da população do arquipélago, de quase 52,3% da população residente, se terá assistido, a um crescimento de pessoas alfabetizadas, de cerca de 127%[120].

[119] Em 1900, "*a maior percentagem de analfabetos* [do país] *incidia no* [distrito] *do Funchal (87,97%)*" (Carvalho, 1986:635-636).
[120] Suportado nos indicadores, das fontes citadas no parágrafo, o número de pessoas alfabetizadas cresceu, em termos arredondados, de 12.956 para 29.426.

Ilação interessante, porventura relevante sobre os caminhos seguidos, pela educação, no país e nesta hoje Região Autónoma, é a passível de ser elaborada a partir de a "História do Ensino em Portugal", nomeadamente do que é expresso sobre o Anuário Estatístico de 1900 (Carvalho, 1986:635-638), e os indicadores, desagregados, constantes deste documento. Na realidade, a interpretação desses dados, especialmente a partir do número de alunos do ensino primário, total e por sexo, matriculados em escolas oficiais e particulares, no Continente e no, então, distrito do Funchal, feita, cumulativamente, com o trabalho desenvolvido por Rogério Fernandes, permitem inferir tendências relativas às opções educativas nos territórios em causa.

Efetivamente, nesse momento de transição de século, e apesar de não possuirmos outros indicadores, nomeadamente de desagregação etária (que permitiriam uma interpretação ainda mais rigorosa), constata-se, na generalidade, nesse ano específico, que, em termos de frequência das escolas de ensino primário, na Madeira, a percentagem de alunos, desse nível de ensino, versus a percentagem da população do território vis-à-vis o todo nacional, era inferior ao que, pressupostamente, deveria ser (2,42% versus 2,77%[121]).

Observe-se, contudo, que a frequência do ensino primário, em meio século, havia aumentado cerca de 69,5%, já que associando, aos trabalhos referenciados, o estudo de Drummond de Menezes, se constatou que, em 1849/50, o número total de alunos, do ensino primário, era de 3.304 e, em 1900, de acordo com o Anuário Estatístico, esse indicador era de 5.599, o que significa um crescimento médio, anual, de 46 alunos, ao longo desse período.

Todavia, acredita-se que bastante mais relevante do que esta referência, é a circunstância de, em 1900, 78,7%[122] dos estudantes, no Continente, frequentarem o ensino oficial, percentagem essa que, na Madeira, era só de 45,2%[123], indicador que se poderia inferir como sendo uma tendência decorrente de opção familiar, ou e como expressava Rogério Fernandes, de falta de resposta, ou discriminação, do poder central

[121] Segundo o Anuário Estatístico de 1900, existiam 5.599 alunos do ensino primário na Madeira e 231.239 no Continente e ilhas, sendo a população do arquipélago de 150.574 e a do Continente e ilhas de 5.423.132 (MF, 1907:174-175).
[122] Ainda de acordo com o AE, eram 167.122 os alunos nas Escolas Oficiais, de ensino primário, do Continente, vs. um total de 212.408 estudantes que frequentavam esse nível de ensino no mesmo território (MF, 1907:175).
[123] 5.599 alunos frequentavam o ensino primário na Madeira. 2.530 faziam-no em escolas oficiais (MF, 1907:175).

relativamente aos Madeirenses, o que os obrigava a recorrer a escolas e professores privados, com as consequências inerentes.

Noutro plano e também a merecer algum realce, é o facto do diferencial entre o número de alunos e alunas, na Madeira, nesse ano, ser, como em 1849/50, então só na cidade do Funchal[124], quase residual (<1,7%)[125], sendo essa diferença, na parte continental do país, favorável aos rapazes, neste caso, na ordem dos 38%[126]. Uma nota só para referir que o número de alunos do ensino secundário, matriculados no liceu do Funchal[127], no âmbito da reforma de Jaime Moniz, se constituía só como cerca de 1,8%[128] do todo nacional, devendo relevar-se que, contrariamente ao que sucedia no ensino primário, não havia qualquer jovem do sexo feminino matriculada.

2.4. Entre o Términus da Monarquia e a Implantação da República

Como é percetível, nenhum destes indicadores era entendido como suficientemente demonstrativo da vontade de o Estado, neste caso a Monarquia Constitucional, querer alterar o panorama educativo em Portugal, circunstância que explica que "*um dos campos de trabalho fundamentais da propaganda republicana (...) a partir do final do século XIX* [tenha sido] *fustigar o Estado pelas escandalosas taxas de analfabetismo*" (Candeias, 2003:186).

A realidade, porém, é que, neste período, qualificado como de "*república antes da república*" (Ramos, 2009:8) ou de "*república com um rei*" (ibid.:9)[129], o Estado, nas suas diferentes formas, não havia deixado de tentar alterar o quadro vigente, designadamente ao avançar com um conjunto de projetos e diplomas para a educação, principalmente dirigidos à instrução primária. Projetos e diplomas esses que foram, literalmente, produzidos a um "*ritmo alucinante, depende*[nte] *das conjunturas político-ideológicas, económicas e culturais das épocas*" (Martins, 2004:3), no quadro do que este investigador, em "A Historiografia Educativa do Sistema Escolar em Portugal", entende

[124] No Funchal, entre 2.520 estudantes de ambos os sexos, 1.238 eram raparigas e 1.282 eram rapazes.
[125] No arquipélago, existiam, neste nível de ensino, no citado ano, 2.823 rapazes e 2.776 raparigas (MF, 1907:175).
[126] O número de alunos, do sexo masculino, no Continente, era de 131.119, sendo 81.289 do sexo feminino (MF, 1907:175).
[127] Só passou a Liceu Central Nacional em 1901, pelo que até então, na sequência da reforma, de 1860, de Fontes Pereira de Melo, sobre o Regulamento para os Liceus Nacionais, terá sido categorizado como de 2ª classe (Torgal, 1993 e https://pt.wikipedia.org/wiki/Escola_Secundária_Jaime_Moniz).
[128] Os alunos, ao abrigo do regime de 1894, eram, na Madeira, 51, vs. 2.848 no Continente e Ilhas (MF, 1907:194).
[129] Fundamentalmente, defende-se, porque "*A cultura política da monarquia sofre*[ra] (...) *uma evolução no sentido da 'republicanização', especialmente no tempo de Fontes Pereira de Melo*" (Ramos, 2009:9).

terem sido as imensas "*ideias pedagógicas clarividentes que germinaram*" (ibid.:4), mas que esbarraram, sempre, no que diz ter sido "*O abismo entre as intenções reformadoras (legislação) e a realidade educativa concreta*" (ibid.) e que se consubstanciou no que refere como sendo "*uma construção retórica da educação, em que o Estado promulgava preceitos legais que eram difíceis de implementar*" (ibid.).

É neste contexto, pela perceção da diversidade e riqueza das ideias e pela qualidade da produção de projetos, que o autor afirma que "*A transição do séc. XIX para o XX, da Monarquia Constitucional para a 1ª República (1910-1926) foi um dos períodos mais ricos da História da Educação portuguesa*" (ibid.), mau grado, como se percebeu, a eficácia dos diferentes modelos preconizados, porventura pela sua constante alteração e/ou pelo seu sistemático desajustamento face à realidade, nada ter acrescentado de novo ao problema da alfabetização, já que, em 1920, e depois de "*A instrução primária* [ser considerada] *a religião da República*" (Ramos, 1994:420), a taxa de analfabetismo se situava em "*cerca de 65 %,* [n]*um país que, no mesmo ano foi abandonado por mais de 60.000 pessoas*" (Candeias, 2003:185). Neste quadro, este professor da Universidade Nova de Lisboa, afirma mesmo que "*a continuidade estrutural entre Constitucionalismo Monárquico e República é muito mais forte do que a ruptura*" (ibid.:168).

Entendimento similar, sobre as características deste período, é ainda percetível em Luís Reis Torgal, já que, segundo este investigador, se "*poderá dizer que o século XIX é verdadeiramente, pesem embora os resultados relativos das políticas de ensino, o 'século da instrução pública', como é também, para empregar a expressão de António Nóvoa (1987), 'o tempo dos professores'*" (Torgal, 1993:611), perspetiva geral esta que, segundo este docente da Universidade de Coimbra, se revelou pela criação, em Portugal, em 1854, da Associação dos Professores, e pela realização, em 1892, do que foi apelidado de I Congresso Pedagógico do Magistério Primário[130], momento em que, a Bernardino Machado[131], é atribuída a célebre expressão "*Deslustra-nos, cobre-nos de vergonha, acrescenta-se, a quantidade de analfabetos que ainda há!*" (citado por Proença, 1997:80).

Em termos político-organizativos, como já se observou também, toda a lógica que esteve subjacente à tentativa de construção e desenvolvimento do sistema educativo, durante o século XIX e início do século XX, balançou, sistematicamente, "*entre a*

[130] Realizar-se-á um outro em 1897.

[131] Bernardino Machado foi professor catedrático da Universidade de Coimbra, membro do Conselho Superior de Instrução Pública, Primeiro Ministro e, por duas vezes, Presidente da República. Dedicou-se também à escrita e publicação de livros sobre a Educação, tendo presidido também ao II Congresso Pedagógico do Magistério Primário, em 1897 in https://pt.wikipedia.org/wiki/Bernardino_Machado

centralização e a descentralização" (Torgal, 1993:620), sendo, segundo este autor, as apelidadas reformas de Costa Cabral e de Passos Manuel[132] categorizáveis no primeiro tipo, "*ao passo que a reforma de D. António Costa, de 1870 (...) e a de Rodrigues Sampaio, de 1878, voltavam à descentralização*" (ibid.), para, de novo e qual lei da ação-reação, esta vir a ser "*abolida anos mais tarde*" (ibid.), pela mão de João Franco, com quem se "*regressa à centralização (...) apoiando-se o Governo num decreto de 6 de maio de 1892*" (Carvalho, 1986:629).

Esta problemática, deve dizer-se, teve sempre subjacente, ao longo deste século, não só as questões e tensões suscitadas pelas visões do poder central e do poder local, como também as decorrentes dos poderes corporativos, nomeadamente os suscitados a partir de Coimbra e/ou Lisboa, para além das que decorriam da volatilidade da governação e que acabavam por influenciar, também, os políticos das mais diversas tendências.

Reconhece-se, neste contexto abrangente, a existência de uma questão política específica, que respeita, por um lado, exclusivamente ao princípio da liberdade de ensino, devido à "*posição face ao ensino privado*"[133](Proença, 1997:59), e, por outro, porque o tema entroncava no âmbito mais vasto do "*campo político-administrativo*" (ibid.:59-60), i.e., da própria reorganização do Estado.

No que concerne ao primeiro destes fatores, a centralização colidia "*com a defesa das liberdades, característica inquestionável da ideologia liberal*" (ibid.:60), razão pela qual, explicitava a autora, "*decretos mais facilitadores da liberdade de ensino* [provinham] *de governos mais liberalizantes e decretos mais restritivos* [decorriam] *de governos mais conservadores e centralistas*" (ibid.).

Assim, a discussão em torno destas opções e a percetível como verdadeira incoerência, entre a defesa das mais amplas liberdades e a restrição dessa mesma condição na área do ensino, induziu largos debates públicos, quer de cariz concetual, quer de teor mais operacional, devendo relevar-se, a este nível, como também o referenciara Rogério Fernandes sobre a Madeira, "*a importância dos serviços prestados pelas escolas particulares num país em que o ensino oficial não cobria todas as regiões e em que os*

---

[132] Apesar do referido sobre estas reformas, a realidade é que, com Passos Manuel, em 1836, se assistiu à criação, nas Províncias Insulares dos "Conselhos Provinciais da Instrução Pública" (Artigo 35º do diploma).
[133] "*Alguns deputados (...) discutiam dramaticamente a questão de saber se a liberdade de ensino se coadunava ou não com uma formação cívica (liberal) das crianças e se o ensino particular não poderia ser um foco de desenvolvimento das concepções tradicionalistas e contra-revolucionárias, para além de ser considerado 'uma especulação lucrativa'*" (Torgal, 1993:616).

meios financeiros e técnicos, postos ao serviço do combate ao analfabetismo, eram mais do que insuficientes" (ibid.:61).

No que respeita à dimensão mais abrangente, ligada à gestão do território em termos político-administrativos, as questões e as dúvidas estavam subjacentes à "*possibilidade de colocar ou não sob a responsabilidade das instituições municipais as escolas de instrução primária*" (ibid.), pelo que e segundo esta especialista em História Cultural e das Mentalidades dos Séculos XIX e XX, "*Seria (...) a iniciativa municipal forte que deveria estar na origem de um sistema descentralizado*" (ibid:62), no que poderá ser entendido, à luz dos conceitos que envolvem a administração da UE e do país, particularmente desde 1992 e 1997, como a defesa do princípio da Subsidiariedade. Entendimento ainda mais próximo deste mesmo princípio, particularmente no plano financeiro que tanta preocupação induzia, é o expresso por D. António Costa que, em livro intitulado "A Instrução Nacional" e publicado em 1868, escrevia: "*O sistema que propomos é este: a escola primária será dotada pela paróquia, auxiliada pelo município na míngua de meios paroquiais, e pelo Estado na insuficiência do município*" (citado por Carvalho, 1986:603).

Transformado em projeto ministerial e tendo "*A descentralização escolar* [como] *principal inovação da reforma que transferia para as Câmaras Municipais, auxiliadas por instituições pedagógicas locais - as* ***Juntas Escolares*** *- a responsabilidade sobre o ensino primário*" (ibid.: a bold em itálico no original), a respetiva implementação "*só seria regulamentada e posta em prática em 1881*" (Proença, 1997:63), circunstância que não reduziu a conflitualidade, sempre latente e intensa, entre os apologistas da descentralização e os defensores da centralização das competências e das responsabilidades no governo nacional.

2.4.1. Jaime Moniz - Perspetivas e Paradoxos

Concordando Maria Cândida Proença com a perspetiva de Luís Torgal, de que as reformas de 1870 e 1878 eram descentralizadoras, dá, porém, nota, que o "*projecto de descentralização* [de D. António Costa só] *veio a ser concretizado, com maior desenvolvimento, na proposta de reforma de instrução primária de 1878*" (Proença, 1997:63), reforma esta em que a estudiosa da obra de Jaime Moniz, "*à data Director*

Geral de Instrução Pública"[134] (ibid.), refere que aquele terá colaborado diretamente com Rodrigues Sampaio.

Neste contexto, não deixa de ser estranho que, já com Jaime Moniz investido na função de Presidente do Conselho Superior de Instrução Pública[135], cargo que ocupou entre 1884 e 1911 (Proença, 1997:215-216), se assista à abolição da "*descentralização do ensino primário (...) pelas leis de 1890 e 1892,* [descentralização que] *só foi retomada pela legislação republicana*" (ibid.:64).

A realidade, porém, é que o confronto com o quadro académico-cultural das populações; com a maior ou menor disponibilidade e empenhamento das autarquias; com a perceção sobre a realidade organizacional de outros países, e com as sistemáticas e permanentes alterações de contexto que se viveram, à época, quer em termos Europeus quer nacionais, com implicações profundas aos níveis político e económico-financeiro, induziram mudanças de posição acentuadas, relativamente ao tema centralização/descentralização, ora por umas razões ora por outras, podendo ser paradigmático, nestas circunstâncias, o pensamento de Jaime Moniz, já que, entre outros, esteve e/ou agiu, em diferentes momentos, a favor, ora de um, ora de outro dos lados da barricada.

Senão vejamos: mau grado defender, por exemplo, em termos gerais,

1) que a "*diferença de condições geográficas, deve fazer árdua e trabalhosa a administração, compelida (...) a firmar e a estabelecer as práticas que mais se amoldem e melhor quadrem no governo de cada província*" (Proença, 1997:187),
2) "'*a firme manutenção da liberdade e seu continuado desenvolvimento', frisando a necessidade do 'sucessivo e maior exercício do povo no governo de si próprio'*" (ibid.:188),
3) a sonegação do "*princípio (...) da uniformidade legislativa*" (ibid.:189), pois
4) que "*A diversidade natural das províncias ultramarinas tornava impossível a existência de uma legislação comum e impedia a aplicação da legislação da metrópole indiscriminadamente*" (ibid.:190),

[134] Exerceu este cargo "*entre 17 de julho de 1873 e 19 de Setembro de 1878*" (Proença, 1997:207).
[135] Formalmente "*A presidência (...) cabia ao Ministro e Secretário de Estado dos Negócios do Reino, mas no seu impedimento seria presidido pelo vice-presidente, nomeado por decreto real (...). Como é evidente, o Ministro do Reino, só esporadicamente comparecia às sessões, pelo que, ao longo da sua existência, o Conselho Superior de Instrução Pública foi presidido por Jaime Moniz*" (Proença, 1997:216).

a verdade é que a reforma do ensino secundário de 1894/95, porventura ditada pelas influências então sofridas e marcantes do modelo germânico; pela absoluta falta de organização do ensino secundário[136]; pelo desrespeito social que se constatava existir, pelo conhecimento, nalgumas classes, e pela inexistência de professores minimamente habilitados para a empresa que se desejava prosseguir, a verdade, dizia, é que a reforma do ensino secundário de 1894/95[137], para além de, "*Por um pensamento de muito preço (...) decretar a uniformidade de cursos em todos os liceus*" (CNE, 2009:376), clarifica ainda que será implementado, "*sem distinção pelos institutos secundários do País o mesmo quantitativo e qualitativo de saber*" (ibid.), definindo-se, concomitantemente, o currículo, as disciplinas e carga horária respetiva e impondo-se, ainda, os compêndios, na lógica do livro único.

Finalmente, qual instrumento mor da concretização de um modelo verdadeiramente centralizado, determinava-se ainda que "*Em cada liceu há um reitor nomeado pelo governo de entre professores de instrução superior ou secundária, estranhos ao respectivo corpo docente*" (Proença, 1997:417: sublinhado nosso).

2.4.2. A Construção do Cidadão Republicano

Remetendo, de novo, para o movimento pendular, permanente e sistemático, que se constatava existir, há décadas, entre a centralização e a descentralização, esta volta a ganhar preponderância com a implantação do regime republicano.

De facto, a reforma de 29 de março de 1911, que se refere só ter entrado "*em execução dois anos depois, por lei de junho de 1913*" (Carvalho, 1986:678), tem subjacente, como perspetiva e objetivo mor, que se pode constatar logo à primeira frase do diploma, a ideia de que "*O homem vale, sobretudo, pela educação que possui*" (CNE, 2017:520).

Neste contexto, assume-se, explicitamente, que "*Portugal precisa de fazer cidadãos, essa matéria prima de todas as pátrias, e, (...) Portugal só pode ser forte e altivo no dia em que, por todos os pontos do seu território, pulule uma colmeia humana*"

---

[136] "*Até 1895, o ensino secundário tal como o conhecemos hoje não existiu em Portugal. O que havia era um sistema de exames públicos sobre certas matérias, dos quais dependia o acesso às escolas superiores. (...) A maioria* [dos estudantes] a*prendia em casa ou em colégios particulares* [...e] *Mesmo nos liceus, não havia turmas homogéneas nem curricula de disciplinas* [sendo] *Os alunos (...) livres para escolher as disciplinas a que queriam assistir e em que queriam ser examinados cada ano*" (Ramos, 1994:309).

[137] Esta reforma, de Jaime Moniz, definiu "*o objectivo da educação secundária como o do ensino, e não apenas do exame*" (Ramos, 1994:309),

(ibid.: sublinhado nosso), entendimento este que antecipa a necessidade de desencadear um processo que se concretize em todas as parcelas do país, visto que, parágrafos adiante, o legislador aproveita para dizer que "*o jovem português amará (...) a região onde nasceu, a pátria em que vive, a humanidade a que pertence*" (ibid.:521:sublinhado nosso).

Quase imediatamente a seguir, no início do que se poderá chamar de segunda parte do preâmbulo, o diploma expressa qual a sua visão sobre o modelo organizacional a implementar, referindo o seguinte:

> "*Pelas disposições deste diploma, entregam-se às câmaras municipais as regalias administrativas do ensino primário (...) e a República, fazendo-o, cumpre uma das disposições do seu programa, sobre que mais incidiu a palavra dos seus propagandistas. Descentralizou-se o ensino*" (ibid.).

Demonstrando estar ciente das circunstâncias vividas em períodos anteriores, nomeadamente durante a Monarquia Constitucional, o legislador proclama ainda que "*nem sempre as câmaras municipais tem mostrado desvelo pela causa da instrução. Os tempos, hoje, porém, são outros. O espírito libertador e transformador na Revolução animou a nação de intuitos novos*" (ibid.), pelo que e de modo muito assertivo, se entende alertar que "*aqueles que não entrarem desde logo no caminho do saneamento moral, que a Revolução impos a todo o país, penalidades, por vezes severas, serão o natural castigo de descuidos ou desvarios, que a marcha do progresso não pode tolerar*" (ibid.).

Estava, pois, dado o mote, concluindo-se que "*Ao lado da máxima liberdade, a máxima responsabilidade*" (ibid.), pelo que se advertia também que, no quadro das atribuições e competências definidas no próprio decreto, "*As câmaras municipais ficam independentes nas suas funções com uma grande autonomia, mas ligadas ao Estado, o que equivale a dizer à sociedade, por fortes responsabilidades*" (ibid.:522), salvaguardando-se, neste contexto e desde logo, a possibilidade de o Estado, "*se assim o julgar preciso, de tornar autónoma (...) a fiscalização das escolas e dos professores, porque poderá nomear um inspector geral que superintenda em todos os ramos deste importante e delicado serviço"* (ibid.:522).

Neste caso particular e no âmbito específico do ensino primário, a inspeção das "*ilhas adjacentes*" (ibid.:547) é integrada, de acordo com o Artigo 142º do diploma, numa circunscrição escolar com sede em Lisboa, circunscrição esta que era, de acordo com a redação dos Artigos 146º a 148º, dividida em círculos, ficando, porém, de acordo com o clausulado deste último artigo, os respetivos inspetores "*subordinados aos inspectores de circunscrição*" (ibid.:549).

No que respeita ao ensino secundário, a realidade é que a reforma de Jaime Moniz, com as alterações cirurgicamente introduzidas em 1905[138], nomeadamente a "*abolição do livro único*" (Proença, 1997:309), acabou por ultrapassar a barreira da transição de regime, tendo sido só em 1918[139] que viu promovidas novas alterações que, "*pela natureza do regime político que a promulgou[140] realçava de forma muito acentuada o carácter formativo das disciplinas (...) no aspecto da inculcação de valores: amor da Pátria, desenvolvimento do sentimento nacional, culto das virtudes dos heróis*" (ibid.:349-350).

Diga-se, porém e em abono da verdade, que estes pressupostos estiveram subjacentes ao regime republicano desde o seu início e para todos os seus níveis de ensino, sendo disso paradigmática a perspetiva expressa por João de Barros[141], em 1913, em "A República e a Escola", livro no qual o autor definia "*a educação republicana como uma 'educação patriótica', um 'curso de cidadãos'* [cujo] *fim devia ser o de tornar as crianças fanáticas da pátria*" (Ramos, 1994:420).

Rui Ramos refere mesmo que "*De facto, ensinar a ler sempre lhes* [aos republicanos] *interessou menos do que doutrinar e transformar os espíritos*" (ibid.:614), podendo, desta circunstância, ser demonstrativa a ideia, posteriormente consubstanciada em forma de lei mas que foi lançada logo a 15 de outubro de 1910, de uma "*instrução militar preparatória* [...de] *1º grau dos 7 aos 16 anos, com obrigatoriedade a partir dos 10, e* [de] *2º grau dos 17 até à idade de recrutamento militar, com carácter obrigatório*" (Carvalho, 1986:654)[142]. É deste modo e porventura, por este tipo de perspetiva, que António Candeias dirá que

> "*o Republicanismo não só é de facto uma 'revolução' (...) como também se constituirá numa espécie de proto-construtor da modernidade, ao dar forma em Portugal a um nacionalismo populista tão típico da Europa da*

---

[138] "*em 1905, um governo progressista criou um curso de ciências ao lado do de letras, fica*[ndo] *definido o que ia ser a estrutura do ensino liceal até cerca de 1980"* (Ramos, 1994:309).

[139] Em 1914, segundo Rómulo de Carvalho, procedeu-se a duas alterações propostas por uma Comissão liderada por Adolfo Coelho. Desse grupo fez parte Domitila de Carvalho, diplomada em Matemática, Filosofia e Medicina e que foi diretora do primeiro liceu feminino em Portugal. A primeira alteração remetia para a "*criação de trabalhos individuais (...) posteriormente designados por 'trabalhos práticos'*" (Carvalho, 1986:682) e a segunda para o "*ensino das raparigas, com vista ao 'desempenho dos seus deveres domésticos*" (ibid.:683).

[140] O Sidonismo.

[141] João de Barros foi diretor geral do ensino primário e do ensino secundário, para além de ter sido secretário geral do ministério da Instrução Pública e de ter estado ligado à reforma da instrução primária de João de Deus. (https://pt.wikipedia.org/wiki/João_de_Barros_(1881)

[142] "*Nem todos os republicanos aplaudiram*" (Carvalho, 1986:654) a medida, em particular Adolfo Coelho.

época, e que de forma diferente, mas com uma intensidade, estabilidade e meios a que a República não teve acesso, o Estado Novo aprofundará" (Candeias, 2006:214).

Antes, porém, do estabelecimento do Estado Novo, mais concretamente em abril de 1918, Sidónio Pais assume o poder[143] e, nesse mesmo ano, a 12 de julho, decide promulgar um diploma que, ao seu primeiro artigo, determinava: "*Os serviços de instrução primária que (...) pertenciam às Câmaras Municipais passam a ser administrados pelo Estado a partir do ano económico de 1918-1919*" (Carvalho, 1986:678). Justificava o governo a medida, porque "*a descentralização dos serviços de instrução primária (...) não tem produzido no maior número de municípios os benefícios que deviam resultar da autonomia administrativa desses serviços*" (ibid.).

Todavia, logo após a morte do apelidado Presidente Rei[144], no dia 10 de maio de 1919 e continuando a recorrer ao "História do Ensino em Portugal", fica a saber-se que se cria "*um novo sistema, uma solução intermédia que atribuía a gestão dos serviços do ensino primário não às Câmaras nem ao Estado mas a organismos chamados Juntas Escolares, que incluíam, entre outros, representantes das Câmaras e professores primários*" (ibid.:679), modelo esse cuja duração volta a ser curta, já que um novo decreto, de 12 de maio de 1922, "*determina, em parte, a sua dissolução*" (ibid.), num ano em que, segundo o autor, "*calculava-se em 3000 o número de professores primários desempregados*" (ibid.: 680).

Entretanto, naquele mesmo ano de 1919, a Madeira assiste um pouco incrédula, após a Escola do Funchal ter habilitado, "*nos seus dezanove anos de existência (...) 172 professores de instrução primária de ambos os sexos*" (Silva e Meneses, 1998:404), à decisão de promover uma outra alteração ao modelo organizacional da formação de docentes, sendo extintas "*todas as escolas normais do país, com excepção das de Lisboa, Porto e Coimbra*" (ibid.). Incredulidade que resultava do facto de o arquipélago ter efetivamente beneficiado "*com a criação, há tanto tempo ansiada, da sua Escola Distrital de Habilitação para o Magistério Primário do Funchal, a 10 de maio de 1900*" (Sousa, 2000:76), escola essa que, por sinal, a exemplo de todas as outras a nível nacional, pouco mais de dezoito meses decorridos, por "*decreto de 24 de Dezembro de 1901) foram*

[143] Verdadeiramente, a tomada do poder, por Sidónio Pais, iniciou-se em dezembro de 1917, quando, num espaço de dias, depois de ter passado a liderar uma Junta Revolucionária, tomou posse como Presidente da República. (https://pt.wikipedia.org/wiki/Sidónio_Pais)

[144] Fernando Pessoa dedicou um poema intitulado "*À memória do Presidente-Rei Sidónio Pais*" (http://arquivopessoa.net/textos/673).

convertidas em Escolas Normais, passando de dois para três anos de formação" (ibid.). Significou isto que, mesmo para completar o seu curso de magistério iniciado na Madeira, os estudantes teriam de se deslocar ao continente, para frequentar uma das três Escolas aí existentes. Refira-se, entretanto, que ao encerramento da Escola Normal, em 1919, corresponderá, contrariamente ao que se presumira inicialmente, a criação, também no Funchal, ainda nesse mesmo ano, de uma "*Escola Primária Superior*" (Silva e Meneses, 1998:404).

Como seria natural, todos estes processos, quais "avanços e recuos" e "dizeres e desdizeres" subjacentes às políticas públicas de então, teriam o seu impacto muito objetivo, e profundamente negativo, na realidade regional.

Qual comprovativo dessa influência, Eduardo Antonino Pestana, para além de criticar, veementemente, o facto de "*Há dezenas de anos se vinha verificando que, enquanto aumentava a população em idade escolar, as escolas ficavam as mesmas no número e capacidade*" (Pestana, 1970:204)[145], especificava, ainda, através de uma série de cálculos, sobre variáveis como a obrigatoriedade do ensino e o seu número de anos; a quantidade de espaços existentes e o número de professores disponíveis, que, "*sendo 50 000 os indivíduos de ambos os sexos desta terra a que o Estado obriga a aprender as primeiras letras, o mesmo Estado torna praticamente impossível essa aprendizagem a 46 000!*" (ibid.:205).

Neste contexto, defende, de forma agressiva e demonstrando o estado de espírito subjacente, que "*Perante um Estado que pensa e age tão dementadamente, só um remédio existe: ir-se a Nação organizando, suprindo a ação oficial*" (ibid.). Para tal, preconiza, deve "*alargar*[-se] *infinitamente o ensino livre*" (ibid.), ensino esse que qualifica mesmo como "***A principal obra social da Madeira***" (ibid.: a bold em itálico no original), e para cuja concretização defende a contratação dos docentes formados nas escolas respetivas.

Infelizmente, porém, o quadro nacional não se alterou muito, já que, três anos depois do alerta deste autor, em 1926, o mesmo é dizer, sete anos após a confirmação sobre a manutenção da Escola Primária Superior no Funchal, e pouco mais de quinze dias sobre o golpe de estado que instala a ditadura, "*pelo decreto de 15 de junho de 1926*" (Silva e Meneses, 1998:404), a citada escola é mandada encerrar.

Reportada a esta circunstância e nomeadamente ao golpe de Estado e às suas consequências mais gerais, Jesus Maria Sousa, na sua estruturação, já referenciada, dos

[145] Artigo publicado em A Esperança, no Natal de 1923.

momentos históricos da educação na Madeira, cataloga-a como correspondente ao términus de "*O tempo da Primeira República*" (Sousa, 2000:77) e, no fundo, ao início, precisamente, do "*do Estado Novo*" (ibid.:83), visto que, em termos regionais, a partir de então, "*os Madeirenses passaram a não poder contar nem com uma* [escola normal] *nem com outra* [escola primária superior]" (ibid.:87).

2.5. Do Estado Novo ao Pós II Grande Guerra

Esta discriminação, entretanto, pode mesmo considerar-se que se agravou, designadamente se se atentar no ocorrido com os Açores, pois quando "*as Escolas Normais de Lisboa, Porto e Coimbra* [foram] *transformadas, em 1930, em Escolas do Magistério Primário*" (ibid.), o governo central aproveitou, simultaneamente, para criar uma em Braga e outra em Ponta Delgada, não o tendo feito, todavia, no Funchal.

Mas as mudanças não se ficariam, neste tempo, por aqui.

Ainda segundo a investigadora da Madeira, devido à perspetiva vigente sobre a educação e nomeadamente ao entendimento de que "*A instrução era (...) encarada como ameaça à ordem social estabelecida*" (ibid.:89), o regime toma a decisão de criar "*postos escolares* [...com] *um novo tipo de professores: os regentes escolares*" (ibid.:88), mandando encerrar todas as Escolas do Magistério Primário.

Assim e mau grado (ou pela) circunstância de, entre 1913 e 1926, Portugal também ter tido "*quarenta ministros da Instrução, sem contar com os que desempenharam o cargo interinamente (...) o que dá a média de um ministro por quatro meses*" (Carvalho, 1986:705), não se estranha que, em 1930, o país tivesse, em números absolutos, mais analfabetos do que em 1911, circunstância que era, porém, diferente, em termos relativos, pois o indicador percentual baixara de 75,1 para 67,8 (ibid.:710). Todavia e qual demonstração do falhanço da propalada igualdade que defendia, desde a Constituição de 1822,[146] "*que se ensine a mocidade de ambos os sexos a ler, escrever e contar*" (Torgal, 1993:612), e no que se apelidam de "*Números terríveis no seu significado social*" (Carvalho, 1986:711), o analfabetismo, nas mulheres, não só subira em termos absolutos como percentualmente (de 81,1 % para 81,5%).

É, porém, só em 1942, pois para além de falta de visão estratégica o regime demonstrara também não ter qualquer perspetiva tática, neste caso percetível pela circunstância de, só a partir de 1940, ter começado "*a reconhecer a falta de professores"*

[146] Artigo 237º.

(Sousa, 2000.:89), que é tomada a decisão de mandar reabrir as Escolas do Magistério Primário. Relativamente à Madeira e aos Açores, afirma ainda a autora, houve ainda que esperar um ano, já que só em 1943 é que se criaram as Escolas do Funchal e de Ponta Delgada (ibid.:90).

Contudo e como se observa ao longo da história, mais longínqua ou mais recente, com uma nuance, nada despicienda, já que "*as despesas* [eram] *da responsabilidade da Junta Geral do Distrito Autónomo* [mas] *a orientação e fiscalização pedagógicas eram da competência do Ministério da Educação Nacional*" (ibid.:90). Exemplo interessante e paradigmático do que era a prática, que infelizmente se manteve nos diferentes sistemas e regimes, é o facto de, também, o edifício, definitivo, do Liceu do Funchal, ter sido maioritariamente financiado pela Junta Geral do Distrito, que suportou quase 75% dos custos inerentes à construção do mesmo, ficando-se o Estado pelo remanescente[147].

Todas estas circunstâncias contribuem para suportar a posição expressa pela docente da UMa, num contexto mais abrangente, de que, na ilha, desde os anos vinte do século XX, que "*havia já um surdo descontentamento generalizado contra o poder absoluto e centralizado do Estado instalado em Lisboa* [...e que] *A Madeira considerava-se votada ao abandono e ao isolamento*" (Sousa, 2000:86), sentimento este que se agravou, atentos especialmente os factos e episódios ocorridos nas décadas ulteriores e de que, como se viu em capítulo anterior, as revoltas da Farinha e do Leite são paradigmáticas.

Expressão interessante e reveladora do modo como, durante este período e até à revolução de abril de 1974, a Madeira e os Madeirenses foram tratados, pode ser percebida pela leitura de uma carta, escrita em 1935 por António Oliveira Salazar, Presidente do Conselho de Ministros[148] de então, a qual aborda, entre muitas outras, a questão da construção do Liceu.

Na referida missiva, Oliveira Salazar, certamente bem informado, pelos serviços da polícia política, sobre o que se passava no arquipélago, dirigindo-se ao presidente da Junta Geral do Distrito, escrevia:

> "*Desde a extrema-direita à esquerda (...), desde os bons conservadores aos revolucionários ou conspiradores de profissão, desde os católicos aos indiferentes e aos ateus, todos em comovedora identidade assentaram ou*

[147] in https://pt.wikipedia.org/wiki/Escola_Secundária_Jaime_Moniz
[148] Nomeado, nestas funções, a 5 de julho de 1932.

estão assentando em que a Madeira é uma filha enjeitada" (Nepomuceno, 2006:121).

Demonstrando o seu desrespeito, por alguém cuja indicação era feita pelo governo central, e deixando clara a ameaça sobre o que faria se entendesse necessário, continuava:

> "*E não tenho visto que ninguém com os factos, só com os factos, tenha contrariado a campanha. (...) E porque compreendo esse fenómeno* [porventura porque o sabia ou percebia que o seu representante estivesse do mesmo lado que a população] *é que a Madeira continua sendo tratada como terra civilizada e com paciência, ao menos enquanto se não desmandarem demais. Porque, se o fizerem, é conveniente não esperar a doçura da repressão usada da outra vez. E podem continuar dizendo à vontade que os abandonam*" (ibid.: sublinhado nosso),

referindo-se, por certo, no penúltimo período da missiva que se tomou a liberdade de sublinhar, à autêntica guerra civil que havia desencadeado, em 1931, a partir de Lisboa, contra a Madeira, em que, desde bloqueio de portos a bombardeamentos, passando pelo envio, indiscriminado, para o exílio e para o degredo, de imensos cidadãos, tudo havia sido feito.

Não satisfeito, depois de acusar quem representava o seu governo de má gestão, o ditador, a propósito da construção de um hospital, prosseguia, com teor algo sarcástico: "*A cedência de uma porção de hectares (para construir o Sanatório) não está justificada. Demais a quinta não foge, pois não faço tensão de a vender nem de ceder a outrem*" (ibid.:121-122).

A sua perspetiva sobre de que necessitava, verdadeiramente, a Madeira, não terminava, porém, por aqui. Relativamente à educação, em concreto, sentenciava: "*O projecto (de construção do Liceu) é uma loucura (...). O projecto foi devolvido para ser modificado e embaratecido. Quando voltar e mereça aprovação, o Estado comparticipará na despesa*" (ibid.:122). Neste particular, atente-se no facto de que só quando fosse entendido, em Lisboa, que o projeto se adequava, é que, eventualmente, a sua construção teria luz verde. Mesmo assim e como já se observara, anteriormente, a perspetiva era, tão só, a de "comparticipação" na despesa, o mesmo é dizer que à Madeira caberia a sua quota parte de responsabilidade financeira na concretização do projeto (que foi, como se viu, de 75%), contrariamente ao que ocorria, em circunstâncias idênticas, no Continente / Metrópole, relativamente a todos os outros Liceus Nacionais.

Quanto ao Porto Santo e depois de ter escrito o que escreveu sobre as infraestruturas na Madeira, afirmava: "*Tomei conhecimento do programa para o Porto Santo. Entendo que é preciso tratar primeiro das coisas da Madeira, sem nos dispersarmos demasiadamente*" (ibid.).

E concluía:

> "*Em toda a parte há gente que não sabe agradecer, mas uma terra inteira, cheia de benefícios e desconhecedora deles, só a Madeira. E porquê? Porque no fundo deseja o que não pode ter, quer o que não é capaz de realizar, e faz ideia que é ao Governo que cabe a responsabilidade dos erros e dos crimes praticados pelos seus naturais*" (ibid.:122-123).

O ano de 1935, terá, contudo, consequências muito mais graves para o país e para a Educação, pois, a 13 de maio, "*o Conselho de Ministros assina um diploma legislativo (...) destinado a iniciar a depuração dos serviços públicos com carácter sistemático*" (Carvalho, 1986:751), assim colocando em causa, também, o recrutamento e manutenção de professores.

Dito isto, relativamente à Educação da Madeira como um todo, para além de as consequências desta decisão também se fazerem sentir no território, as circunstâncias mais gerais, como é de antever, continuavam a não ser muito diferentes, genericamente, das que já tinham sido reveladas por Drummond Menezes, ao período do Conselheiro José Silvestre Ribeiro, em meados do século XIX; das que se haviam constatado, através do Anuário Estatístico, relativas a 1900, ou das que tinham sido reportadas, por Eduardo Antonino Pestana, em 1923.

Efetivamente, como se constata num documento intitulado "Como resolver na Madeira o problema do Ensino Primário?", publicado em 1947 e da autoria de Ângelo Augusto da Silva[149], a situação, mau grado ser muito melhor do que era até 1928/29[150], continuava a dar uma resposta muito ineficaz à população Madeirense.

De modo muito objetivo, percebe-se que existiam, no arquipélago, no final do ano letivo de 1945-46, 28.137 crianças em idade escolar correspondente a este nível de ensino,

[149] Reitor do Liceu Jaime Moniz e diretor da Escola do Magistério Primário do Funchal, à sua reabertura em 1943.

[150] Ano assumido como referência, por corresponder ao momento em que "*Os encargos com os serviços de Instrução passaram (...) do Estado para a Junta Geral*" (Silva, 1947:27). Adiante, o autor dá nota de que "*Tomou a Junta Geral do Distrito conta das despesas com o ensino oficial em 31 de julho de 1928*" (ibid.:37).

mas, destas, só 11.108 o frequentavam, o mesmo é dizer que 61%[151] dos potenciais estudantes viam sonegadas as suas possibilidades de aprendizagem (Silva, 1947:11). Se o melhor cenário continuava a ser, como nos relatórios anteriores e confirmando a tese de Rogério Fernandes, na cidade do Funchal, onde 58% tinham acesso à escola, Santana, Machico, Câmara de Lobos, Ponta do Sol e o Porto Santo, viam agravada a discriminação a que as suas crianças estavam sujeitas[152].

Diz, então, aquele que hoje dá nome a uma Escola Básica e Secundária do Funchal[153], que as responsabilidades por toda esta situação e apesar das que considerava serem as melhorias ao longo dos últimos 18 anos (ibid.:37), deveriam ser repartidas entre os que haviam encerrado a citada escola de formação uns anos antes (Silva, 1947:24); as que percebia serem as tensões inexplicáveis entre "*O ensino público e o ensino particular* [que, diz] *não podem ser encarados como duas forças antagónicas,* [visto serem] *actividades com igual finalidade que se complementam*" (ibid.:35) e, por último e enquanto fator primordial, a gestão e a administração, à distância, do sistema (ibid.:45).

Sublinha, enquanto exemplo desta sua afirmação, o ocorrido entre 1928/29 e 1947, período durante o qual o número de docentes havia crescido 125%[154] e, mais importante ainda, o número de alunos, no mesmo período, tinha aumentado de modo quase proporcional, de 5.240 para 11.108 estudantes.

E por uma razão muito simples, como expressa. Porque os responsáveis pela Junta Geral e esta como um todo, "*estava em condições de compreender e de sentir melhor as necessidades do Distrito do que quaisquer entidades distantes e - conhecedora do meio e dos recursos e das instituições - podia e sabia adaptar-se melhor às circunstâncias*" (ibid.)

Não é despiciendo frisar, entretanto, como se infere das palavras de Ângelo Augusto da Silva, que todo este processo decorreu, fundamentalmente, do crescimento exponencial, superior a 200%, no mesmo período, do orçamento consignado[155], pela Junta Geral, a este setor de ensino, bem como das opções político-financeiras assumidas,

---

[151] Ângelo Augusto da Silva refere que a "percentagem de matrículas" era, no arquipélago, de 39% (ibid.:11).
[152] A percentagem era de 23% em Santana; 24% em Machico e em Câmara de Lobos e 29% na Ponta do Sol e no Porto Santo (ibid.).
[153] Vulgarmente conhecida como "da Levada".
[154] "*O contraste entre os 131 professores oficiais de 1928-29 (...) e os 295 (...) de 1947*" (Silva, 1947:45).
[155] "*A Junta Geral despendeu em 1928-29 (...) 1.020.105$12 (...) e em 1946 (...) 3.079.426$09*" (Silva, 1947:39), revelando o autor que o enquadramento dos encargos "*Em 1947 (...) custará uns 4.000 contos*" (ibid.:39-40).

escolhas essas que, conjugadamente, permitiram, particularmente a partir de "*Outubro de 1942 - aproveitando as lições da própria experiência*" (ibid.:39), que

> "*fo*[ssem] *surgindo novas escolas e passa*[ssem] *a ser apoiadas e deferidas sem demora todas as solicitações feitas a tal respeito pelas autoridades escolares* [...tendo sido ainda tomadas] *precisas medidas para que o ensino das crianças pobres - mesmo fora do campo oficial - fosse inteiramente gratuito sem mensalidades e sem propinas*" (ibid.:39).

A propósito do realce que é dado ao papel do ensino particular, que o autor reconhece que, "*não fosse tão notável (...) e tornar-se-iam ainda mais patentes as deficiências da nossa actividade no campo educativo*" (ibid.:23), uma palavra para o exemplo, que dá, das escolas geridas pela Congregação fundada por Mary Jane Wilson, instituições essas que viram a sua frequência aumentar, entre 1942 e 1947, de "*216 crianças* [...para] *1054*" (ibid.:21), o mesmo é dizer que, no ano em que o relatório é elaborado, cerca de 10% das crianças que frequentavam o ensino primário, na Madeira, estudavam nesses estabelecimentos de ensino.

2.6. A Primavera Marcelista

Pouco se alterou, em todo o processo, ao longo do mandato, de trinta e seis anos[156], de Salazar como presidente do Conselho de Ministros de Portugal.

As circunstâncias que envolviam a sua relação com a Madeira e que haviam sido marcadas, desde 1931, ainda na sua condição de Ministro das Finanças mas já como proto-líder da União Nacional[157], pela Revolta da Farinha, jamais foram esquecidas pelo ditador, como o comprovam a substância e a forma da carta, de 1935, ao presidente da Junta Geral do Funchal e as medidas tomadas, pelo governo da República, em 1936, após a Revolta do Leite.

Entretanto, a realidade é que se criaram algumas expectativas, no quadro da que foi apelidada, na história do país, de Primavera Marcelista, período este que se iniciou em setembro de 1968, com a nomeação de Marcello Caetano como Presidente do Conselho.

---

[156] 1932 a 1968.

[157] A partir da alocução de 28 de maio de 1930, na qual Salazar proclama "*Sobretudo duas coisas: por um lado, que a Ditadura não é um intervalo na chamada 'normalidade constitucional'* [...e] *por outro lado que a Ditadura Militar (...) é uma fórmula transitória*" (Caldeira, 1986:955), o mesmo é dizer, sustenta o autor, que a essa data corresponde o institucionalizar da ditadura civil, cujo "*Manifesto da UN é o primeiro esboço, já relativamente elaborado, da futura Constituição*" (ibid.) de 1933, que concretizará, a prazo, a "*monopolização do poder político (...) e a legitimação do poder do chefe, tornando-o inamovível e intocável*" (ibid.:975).

Mais cedo do que tarde, porém, acabou por se perceber que não haveria alterações substantivas ao regime em geral, mau grado, deve referir-se, um conjunto de mudanças ocorridas na educação, nomeadamente após a indicação, em janeiro de 1970, de Veiga Simão para Ministro da Educação.

Contudo e de permeio, mais precisamente a 22 de abril de 1969, um grupo de 39 cidadãos da Madeira[158] decidiu apresentar, no quadro da referida abertura "primaveril", ao governador civil já indigitado no consulado de Marcello Caetano[159], sob a forma de carta, um conjunto de ideias e perspetivas sobre a realidade regional e sobre o que julgavam dever ser feito relativamente à Madeira.

Neste contexto e depois de afirmarem que "*O problema, agora, não é o de falar em 'Pátria', em 'Soberania', o problema, agora, é o de restituir à Nação o poder de decisão que lhe foi subtraído sistematicamente"* (citada por Vieira, 2001:341-342), os autores avançam para referir que "*A base mesma do problema da Autonomia é esta constatação simples de que a autonomia é quase meramente nominal*" (ibid.:342), o que, em seu entender e por via de um conjunto de exemplos, os leva a sustentar a ideia de que "*a administração regional* [vive] *numa espécie de liberdade condicionada*" (ibid.:343).

Num capítulo específico dedicado à Educação e à Cultura, os subscritores do documento referem, designadamente no que respeita àquela, que

> "*um número muito significativo de escolas primárias* [estão] *fechadas por falta de professores (...); a maior parte dos edifícios escolares existentes não reúne o mínimo de condições para o ensino, estando, além disso, superlotados (...); Para uma população total superior a 200.000 habitantes existem, apenas um Liceu e uma Escola Técnica, obviamente superlotados; A taxa de analfabetismo (...) ultrapassa, segundo valores estimados, os 50% (...); Não existe nenhum estabelecimento de ensino médio adaptado às necessidades da ilha* [...dando-se o exemplo de] '*nenhuma escola agrícola média'"* (ibid.:347).

Feita a radiografia da situação da educação, prosseguem para referir que "*Os factos (...) falam por si. E levam à conclusão de que a população madeirense tem estado (e continua a estar), na sua esmagadora maioria, condenada à instrução primária, que*

[158] Entre os subscritores desse diagnóstico da situação sócio-económica e político-cultural da Madeira de 1969, estavam, para além de colaboradores do Comércio do Funchal, professores, advogados, jornalistas, músicos, sacerdotes, médicos, comerciantes, hoteleiros, empregados de escritório e operários.
[159] António Braancamp Sobral foi nomeado a 17 de fevereiro de 1969.

o mesmo é dizer, ao analfabetismo disfarçado e à ignorância" (ibid.), pelo que, entre outras perguntas formuladas, se questionam sobre se terá sido elaborada

> *"alguma tentativa de reajustamento do ensino às necessidades regionais, encarando corajosamente a sua democratização, o problema da quantidade e qualidade do professorado, a falta de equipamento e até os programas ultrapassados e contrários às necessidades de desenvolvimento integral dos jovens?*" (ibid.).

Quase a terminar, os autores sublinham "*que os problemas desta hora e de todas as horas não podem deixar de ser discutidos com inteira liberdade pelos cidadãos deste Distrito (e deste País) e que a eles e só a eles cabe a escolha dos caminhos do futuro*" (ibid.:349).

Dito isto, a realidade é que no quinquénio então encetado, que viria a terminar abruptamente a 25 de abril de 1974, se vieram, efetivamente, a proceder a algumas alterações, nomeadamente por via da apelidada "reforma Veiga Simão", mas o impacto concreto sobre a realidade Madeirense, designadamente ao nível da quase totalidade das questões colocadas pelos 39 cidadãos, foi quase nulo, tendo prevalecido, no fundo, a substância, a forma e o modo dos períodos anteriores do processo histórico, com a não auscultação dos cidadãos do, então, Distrito, nem a disponibilidade para ajustar o ensino às necessidades de desenvolvimento integral dos jovens nem às necessidades regionais.

3. De ABRIL de 1974 ao ESTATUTO POLÍTICO-ADMINISTRATIVO de 1999

"O estado é em todo o momento
algo que vem de e vai para"
Ortega Y Gasset

Como referenciado, a 25 de abril de 1974, a capital Portuguesa foi acordada por um golpe de estado, liderado por um movimento apelidado das forças armadas (M.F.A.), cujos desígnios maiores, no plano político, e sob a sigla dos "3 D", se apresentavam como sendo os da Democratização e Desenvolvimento do país e o da Descolonização dos territórios africanos e asiáticos.

Neste quadro e no âmbito do primeiro dos objetivos referidos, foi eleita, um ano mais tarde, por sufrágio direto e universal, uma Assembleia Constituinte, que teve, como missão primária, a aprovação de uma nova Constituição, ora de teor democrático.

Neste contexto e após um amplo leque de vicissitudes várias, que envolveram, até, um cerco à citada Assembleia tendo em vista adaptar a novel Magna Carta Portuguesa "à vontade dos sitiadores", esta é, finalmente, aprovada pela maioria dos deputados constituintes, a 2 de abril de 1976.

Não tendo ido tão longe quanto a vontade expressa pelos Madeirenses de séculos anteriores, a verdade é que se consagraram novos direitos e competências, por via, em especial, da abertura para a existência de estatutos político-administrativos e de órgãos de governo próprio das Regiões, bem como pela assunção imediata do respeito pelo "*regime autonómico insular"*[160], no que não deixou de ser visto como o resultado de um processo muito duro, dinâmico e dialético, entre as novas autoridades nacionais e os povos dos Açores e da Madeira, já que, entretanto, ao longo do processo de descolonização dos territórios africanos e asiáticos[161], surgiram, nos dois arquipélagos, movimentos independentistas (a FLA e a FLAMA), movimentos estes que, com algum apoio local e das Diásporas, obrigaram a "um outro olhar" sobre a organização político-administrativa do país e especialmente sobre as regiões insulares, no que um professor da Universidade dos Açores caracteriza como a irresistibilidade das aspirações autonomistas "*em contraposição a um movimento separatista com fortes ramificações e apoios internacionais*" (Amaral, 1998:307).

[160]Artigo 6º da C.R.P.
[161] Iniciado em 1974 e terminado em 1999, com o "*hand-over*" de Macau à China.

Esta perspetiva não é, todavia, a única, tornando-se mesmo biunívoca quando ganha uma outra dimensão, neste caso quando se assume que "*o regime autonómico (...) surge para enfrentar (...) os apaniguados por um portuguesismo descaracterizador e os independentistas*" (Oliveira, 1987:65), sendo este "lado da equação", dos pró-independência, ainda hoje e em momentos de crise, entre as instituições da República e das Regiões, o que propicia, aqui e além, o retorno àquela "*outra palavra, a silenciada*" (Lourenço, 1987:51), que, realmente, "*pensada e dita*" (ibid.), poderia modificar o estatuto, a imagem e o destino de Portugal, dos Açores e da Madeira.

Interessante de referir, como já se percebeu, no contexto da problemática inerente ao **regime a aplicar aos arquipélagos atlânticos portugueses**, é a perspetiva de que

> "*em todos os períodos em que se verificaram conquistas no sentido da Autonomia* [e do seu reforço], *o Estado Português atravessava momentos de crise multifacetada, em particular de carácter institucional e financeiro*" (Rodrigues, 2015*a*:37).

E foi assim, no quadro das circunstâncias vividas no período 1974-1976 e nomeadamente das lutas travadas entre Lisboa e o Funchal e Lisboa e Ponta Delgada, ainda em sede da discussão sobre o projeto da nova Constituição e qual respeito

i) pela máxima Nemesiana de que "*A geografia, para nós, vale outro tanto como a história*" (citado por Reis Leite, 1987:38),

ii) mas também que "*Demands for autonomy (...) are rooted in historical experiences*" (Keating e Gagnon, 2012:8)

iii) e de que a cultura é um produto histórico cuja origem decorre da realidade experimentada, sofrida ou desejada, consciencializada e historicizada (Real, 2017:96),

que se estabeleceu que o novo regime das Regiões deveria assentar "*nas suas características geográficas, económicas, sociais e culturais e nas históricas aspirações autonomistas das populações insulares*"[162], visando, entre outros objetivos, "*a promoção e defesa dos interesses regionais*"[163], o mesmo é dizer que se consagrava, constitucionalmente, o direito dos Açores e da Madeira assumirem a responsabilidade pelo desenvolvimento integral e integrado dos respetivos arquipélagos e das suas populações, já que

[162] Art.º 225º § 1º da C.R.P.
[163] Art.º 225º § 2º da C.R.P.

"*a essência da autonomia situa-se na capacidade de formulação de opções políticas próprias (...) e na execução concreta de tais políticas, designadamente através do exercício de poderes legislativos e administrativos próprios, de igual valor formal aos dos órgãos centrais do Estado*" (Amaral, 1998:303: sublinhado nosso).

3.1. Fundamentos Estatutários e Perspetiva de Integração num Estado em Rede

"*Nenhuma 'nação' (...) é um dado* ***natural****, mas uma construção*"
Eduardo Lourenço

Concomitantemente e dando corpo ao plasmado constitucionalmente, nomeadamente ao

"*nº 2 do artigo 302º (...) que estabelece que, até 30 de Abril de 1976, o Governo* [da República] *mediante proposta das juntas regionais* [não eleitas note-se]*, elaborará, por decreto lei, sancionado pelo Conselho da Revolução, estatutos provisórios para as regiões autónomas"*[164],

é publicado, precisamente na data limite, um primeiro Estatuto (provisório como estabelecido) da Região Autónoma da Madeira[165] .

Parêntesis que se entende muito importante fazer, no quadro deste exercício, quer pelo peso extraordinário que as Diásporas tinham nas economias familiares regionais como nas disponibilidades financeiras da região e do país, mas, acima de tudo, como já vimos, no plano cultural, na apelidada **Madeirensidade**, o citado decreto dava nota de que só por não ser tecnicamente exequível no prazo que decorreria até às eleições seguintes – as primeiras Regionais – e "*independentemente de questões de princípio, não* [era] possível *encarar o problema do direito de voto dos emigrantes*" (DR – I Série – Nº 102, 1976:955), circunstância que, ainda hoje e infelizmente, pelo desrespeito político-institucional que significa, por estes Madeirenses (e Açorianos), se continua a verificar relativamente às eleições para os órgãos de governo próprio das Regiões Autónomas, pois no que respeita às eleições para a AR, a questão está, há muito, superada.

[164] https://www.parlamento.pt/Parlamento/Documents/CRP1976.pdf
[165] Decreto Lei Nº 318-D/76 de 30 de abril.

No quadro dos princípios gerais então estabelecidos no referido Estatuto provisório, afirma-se, ao §2º do Artigo 2º, que "*A autonomia da Região da Madeira visa a participação democrática dos cidadãos, o desenvolvimento económico-social e a promoção e defesa dos interesses regionais*" (ibid.:956-30) cabendo-lhe, no âmbito das competências atribuídas à Assembleia Regional e em conformidade com a alínea b) do Artigo 22º, "*Legislar, com respeito da Constituição e das leis gerais da República, em matérias de interesse específico para a Região que não estejam reservadas à competência própria dos órgãos de soberania*" (ibid.:956-31), num tempo em que, como se deve recordar, estava cometido a um Ministro da República o direito de veto sobre os diplomas regionais (§2º do Artigo 24º) e ao Conselho da Revolução, coadjuvado por uma Comissão Constitucional, a função de verificação da constitucionalidade.

Quinze anos mais tarde, em 1991, é, finalmente, aprovado no Parlamento Autónomo, um Estatuto Político-Administrativo verdadeiramente democrático para a Madeira, porque emanado dos seus órgãos de governo próprio, documento esse que é, posteriormente, aprovado, pela AR, sob a forma de Lei, a Nº 13/91.

No âmbito dos princípios gerais e do mesmo Artigo 2º, §2º, este novo diploma introduz uma alteração que não é, de todo, exclusivamente semântica, designadamente quando explicita que "*A autonomia da Região Autónoma da Madeira visa (...) a promoção e defesa dos valores e interesses do seu povo*" (DR - I Série A – Nº 128, 1991:3016: sublinhado nosso), visto que a sua leitura, associada com a do Artigo 5º do mesmo Estatuto, que define a criação de uma "*bandeira, brasão de armas, selo e hino*" (ibid.) a utilizar "*nas instalações e actividades dependentes dos órgão de governo próprio da Região ou por estes tutelados*" (ibid.), configura uma outra perspetiva, muito mais abrangente, que remete para a **questão cultural, simbólica e identitária da Madeira e dos Madeirenses**, identidade esta que, pelos seus contornos, integra as três formas e origens de construção respetiva, segundo as categorias expressas em "O Poder da Identidade" (Castells, 2007).

Na realidade, para além do cariz "**legitimador**" (Castells, 2007:4) que o diploma confere, neste caso às novas instituições autonómicas, é também percetível a dimensão de "**resistência**"(ibid.:4/5), em particular à lógica vigente até então, de dominação absoluta do poder central, encerrando ainda e finalmente, o que se apelida de "**identidade de projeto**" (ibid.:5), já que recorre ao novo material político-cultural ao seu alcance e procura transformar toda a realidade regional e a sua própria imagem, bem como redefinir a posição da Madeira na sociedade portuguesa e na própria Europa.

Noutro plano e para além da manutenção do poder de "*Legislar*", com os contornos definidos em 1976, é-lhe ainda cometida, pela Lei de 1991, a possibilidade de

> "*Desenvolver, em função do interesse específico da Região, as leis de bases em matérias não reservadas à competência da Assembleia da República, bem como as previstas nas alíneas* ***f), g), n) v)*** *e* ***x)*** *do nº 1 do artigo 168º da Constituição*" (DR - I Série A – Nº 128, 1991:3018: a bold em itálico no original),

bem como de "*Fazer regulamentos para adequada execução das leis gerais provindas dos órgãos de soberania, que não reservem para estes o respectivo poder regulamentar*" (ibid.).

Num outro âmbito, que no contexto deste trabalho se revela particularmente pertinente sublinhar, este Estatuto Político-Administrativo da Região Autónoma da Madeira consagra ainda, à sua Secção III – Poderes, e ao seu Art.º 30º conjugado com a sua alínea o), que

> "*Sem prejuízo das obrigações assumidas por Portugal, enquanto Estado membro das Comunidades Europeias, constituem matérias de interesse específico para a Região, designadamente (...) a Educação pré-escolar, o ensino básico, secundário, superior e especial*" (ibid.:3019: sublinhado nosso).

Esta referência, específica, às Comunidades Europeias e às obrigações de Portugal para com as mesmas, decorria, entretanto, de uma outra circunstância determinante para a sociedade portuguesa como um todo, bem como para a própria organização e funcionamento do Estado, qual fosse a da nossa adesão plena, a partir de 1 de janeiro de 1986, à então CEE, integração essa que marca o início de uma alteração radical das perspetivas e das práticas nacionais, em particular a partir da aprovação do Tratado da União Europeia (também conhecido como de Maastricht e que entra em vigor a 1 de janeiro de 1993).

Mas, principalmente, devido ao impacto decorrente da jurisprudência estabelecida por acórdãos do Tribunal Europeu de Justiça, acórdãos esses que assumem os princípios de Efeito Direto e de Supremacia (ou Primacial) da legislação Europeia sobre a dos Estados-membro (Wincott, 1999:171-173), qual consequência, neste como noutros âmbitos, de termos passado a viver "*em tempos de* ***multilevel constitutionalism****...*" (Ferreira da Cunha, 2009:31: em inglês e em itálico no original), o qual enforma a matriz

de construção institucional elaborada pelos Estados-Membro que, coletivamente, "*have formed, together, a new form of state, the network state*" (Castells, 2010*a*:111).

3.2. Categorização do Estatuto Político-Administrativo

Retornando à questão autonómica e à temática específica dos Estatutos Político-Administrativos das Regiões Autónomas, importa frisar que se consideram, ambos, Leis Estruturantes do Regime e que são mesmo considerados como "*sub-Constituição*" (Bacelar Gouveia, 2007:368) e "*Lei Para-Constitucional"* (Mota Amaral, 2007), o mesmo é dizer, segundo aquele constitucionalista e este ex-Presidente da Assembleia da República e ex-Presidente de um Governo Regional, de valor hierárquico superior a todas as outras de valor reforçado, e muito em particular às Leis de Bases.

> Sublinhe-se ainda que, no entender de João Mota Amaral, os Estatutos em apreço "*exprimem, de certo modo, um contrato entre a República e cada uma das Regiões Autónomas, celebrado através dos respectivos órgãos de governo próprio democraticamente legitimados e só por vontade convergente de ambas as partes é possível alterá-los*" (ibid.).

Esta referência aos dois contratos, i.e., aos dois Estatutos, é ainda peça fulcral para melhor compreender a questão, já que decorre da perspetiva de que os quadros Autonómicos das duas Regiões insulares não deverão ser obrigatoriamente iguais, outrossim adequados às visões, expectativas e vontades das populações de cada arquipélago e às suas realidades específicas e concretas, expressas por via dos seus eleitos às Assembleias Legislativas respetivas, o que vale por dizer que não há um modelo autonómico "fechado, uno e indivisível" aplicável às duas Regiões Autónomas, outrossim a possibilidade de qualquer delas optar, democraticamente, pela solução que considere mais adequada ao seu contexto específico.

Enquanto facto histórico a relevar neste quadro, é importante referir-se que esta foi, desde sempre, a posição de defensores das Autonomias Madeirense e Açoriana. Quais exemplos do que referimos, citem-se as afirmações de Tolentino da Costa, autor do desafio ao Presidente da República em 1922, de que *"Submeter ambos os arquipélagos a um regímen comum é um disparate. /.../ Trabalhemos paralelamente congraçados no fito único de engrossarmos a nossa voz fazendo-a ouvir lá fora. Mas nada de fusões que nos prejudicariam*" (Veríssimo, 1990:505)[166]. A mesma perspetiva era, entretanto,

[166] Declarações ao Jornal da Madeira, de 19 de dezembro de 1923.

subscrita por Frederico Lopes, representante da Junta Geral de Angra do Heroísmo, para quem "*o novo diploma da autonomia insular deveria atender à diversidade de condições dos diferentes distritos*" (Veríssimo, 1991:185), explicitando ainda, este investigador da UMa, que o relatório apresentado junto da Comissão Autonomista, afirmava, concretamente, que "*cada distrito escolhia as bases que correspondiam melhor às suas condições, interesses e recursos e dentro delas formulava a sua organização especial (...) sem ter em consideração se elas seriam ou não, no todo, aceitáveis por outro distrito*" (ibid.), assumindo, simultaneamente, a reciprocidade, pois, "*Por igual, não obrigava* [outro] *a aceitar encargos com que não pudessem ou ficar com atribuições que lhe não conviessem*" (ibid.).

3.3. Do Impacto dos Tratados Europeus e das Revisões Constitucionais

É neste quadro global e considerando as Revisões Constitucionais, de 1992 e de 1997, que introduzem, na Lei fundamental, por transposição da legislação Europeia, entre outras alterações e enquanto sua marca determinante, o princípio da Subsidiariedade (primeiro com uma dimensão externa[167] e, a partir da 4ª revisão, com efeitos internos[168]), que se deve situar o processo da primeira revisão do Estatuto Político Administrativo da R.A.M. de 1991, que virá a ser, na sua nova versão, aprovado em 1999, sob a forma da Lei Nº 130/99 de 21 de agosto (DR - I Série - A – Nº 195, 1999).

Revelando o impacto político generalizado, nos Estados-membro, do Tratado da U.E., esta versão do EPAM de 1999, em linha com a alteração constitucional determinante da 4ª revisão da CRP, consagra ao Título I – Princípios Fundamentais, logo para todos os planos da relação entre a República e a Região, ao Artigo 11º, o citado preceito da Subsidiariedade, articulado este que é, de forma nada despicienda, complementado, imediatamente a seguir, pelo Artigo 12º, subordinado ao princípio da regionalização dos serviços, o qual estabelece que esta e a transferência de poderes "*prosseguem de acordo com a Constituição e a lei*", no que se pode considerar como a corporização da ideia de Reinhold Zippelius, académico alemão especialista em Teoria do Estado e na Filosofia do Direito, que defende que "*uma distribuição equilibrada do*

[167] Articulado introduzido pela Lei Constitucional Nº 1/92.

[168] Decorrente da introdução, pela Lei Constitucional Nº 1 / 97, do conceito da Subsidiariedade, o Artigo 6º, § 1º, passou a ter a seguinte redação: "*O Estado é unitário e respeita na sua organização e funcionamento o regime autonómico insular e os princípios da subsidiariedade, da autonomia das autarquias locais e da descentralização da administração pública*" (DR - I Série A - Nº 218, 1997:5152: sublinhado nosso).

poder desempenha um papel importante não só para a distribuição nacional de competências [como] *para as forças de uma sociedade pluralista*" (Zippelius, 2010:276:sublinhado nosso).

Qual parêntesis e ainda a propósito do princípio da Subsidiariedade, em especial pelas reticências que, aqui e além e a diversos níveis do Estado, se observam sobre a sua aplicação efetiva, e mormente no quadro das relações internas entre os vários poderes, Simões Lopes, em "Globalização e Desenvolvimento Regional", deixa um alerta sobre a contradição em que o Estado incorre, ao referir que, "*incontestado* [o princípio da Subsidiariedade] *quando se confrontam escalões de decisão supranacionais (...) tem de ser assumido em plenitude* [nomeadamente no plano interno]*, sob pena de ferirmos de incoerência e de incongruência a sua aplicação*" (Simões Lopes, 2002:21:sublinhado nosso).

Política e simbolicamente, a categorizar como de muito relevante para a matéria em discussão, foi o facto desta versão, de 1999, do **Estatuto Político-Administrativo da Madeira,** ter sido **aprovada por unanimidade e aclamação**, quer **no Parlamento Autónomo quer na Assembleia da República**, o que significa que a região e o país, cada um a seu tempo e como um todo, validaram, através dos seus legítimos representantes e com as leituras e consequências inerentes, o contrato estabelecido, no âmbito dos planos abarcados pelo espírito e letra do mesmo, que "*Ninguém pode pois ignorar que correspondem à vontade expressa do órgão maximamente representativo do Povo Português*" (Mota Amaral, 2007:sublinhado nosso).

Substantivamente diverso do anterior, desde logo, nunca é demais realçá-lo, na forma e no modo como foi construído, discutido e aprovado, quer na Madeira como, posteriormente, em Lisboa, a verdade é que o EPAM de 1999, no que a este exercício concerne, promove uma alteração de conteúdo e de redação que, assumindo de ora em diante, como pressuposto das relações entre os diversos níveis de poder (quer relativamente à União Europeia quer no plano interno), a prevalência da Subsidiariedade, retira, por essa circunstância, a referência, de 1991, às "*obrigações assumidas por Portugal enquanto Estado-membro"* e estabelece, ora ao seu artigo 40º, que, a partir da publicação desta nova versão do Estatuto,

> "*Para efeitos de definição dos poderes legislativos ou de iniciativa legislativa da Região, bem como dos motivos de consulta obrigatória pelos órgãos de soberania (...) constituem matérias de interesse*

específico, designadamente ..." (DR – I Série – A, Nº 195, 1999:5598: sublinhado nosso),

as quarenta e quatro temáticas que são explicitadas na referida Lei e entre as quais voltam a ser referenciadas, à alínea o), a "*Educação pré-escolar, ensino básico, secundário, superior e especial*" (ibid.: sublinhado nosso).

Importa, nesta circunstância, dar nota da opinião de Jorge Miranda sobre a configuração do conceito de "matéria de interesse específico", questão que o constitucionalista começa por enquadrar afirmando que "*se há uma vida regional que suscita interesses comuns, devem ser os próprios interessados a tomar em suas mãos a prossecução desses interesses*" (Miranda, 1987:109).

Neste quadro, prossegue o constitucionalista, "*Se há interesses regionais, eles devem ficar a cargo de quem é seu titular ou de quem os representa*" (ibid.) e, concomitantemente, ainda segundo o mesmo autor, "*Se há órgãos de governo próprio das regiões, tudo aquilo que por eles for definido como de interesse regional corresponde a interesse específico*" (ibid.). Alerta ainda, este também conhecido como um dos "pais" da CRP, para a necessidade de ser ponderada "*a dialética (...)* ***interesse regional - interesse nacional***" (ibid.: a bold em itálico no original) pelo que e neste cenário, afirma que "*Tem de haver (...) coordenação* [...pois] *Não existe uma harmonia pré-estabelecida; importa, em cada momento, perante cada acto, frente a cada lei, encontrar um equilíbrio que preserve o conteúdo essencial da autonomia*" (ibid.).

Frise-se, na oportunidade, que esta perspetiva está alinhada com a ideia disseminada de que "*os governos locais / regionais têm-se transformado em forças decisivas no destino dos cidadãos, nas relações entre Estado e sociedade e na restruturação dos Estados-Nação*" (Castells, 2007:399), e que esta circunstância se verifica com particular acuidade na UE, onde

> "*a responsabilidade por muitos dos problemas relacionados com a vida quotidiana dos cidadãos foi passada para as mãos dos governos regionais e locais, inclusive, na maioria dos países, os sectores da educação, política social, cultura*, (...)" (ibid.:398: sublinhado nosso).

Uma nota para referir que, ainda segundo Manuel Castells, este processo de transferência, de poderes e recursos, para os governos regionais e locais, decorre da tentativa do Estado-Nação "*sobreviver à crise de legitimação que atravessa*" (ibid.:401), crise esta que pode ser melhor compreendida à luz dos resultados de um estudo sobre a ***autodefinição das pessoas em termos de identidade territorial***.

Efetivamente, de acordo com a investigação de Pippa Norris (citada por Castells, 2007:396-7), 38% dos inquiridos considera a nação como sua fonte de identidade primária e 47% a opção local/regional, sendo esta "*particularmente forte no Sudoeste europeu*[169] [...onde...] *64% escolheu local/regional como a sua identidade primária, a maior percentagem do mundo*" (ibid.:397:sublinhado nosso), circunstância esta que se pode, ainda em "The Rise of the Network Society", perceber à luz da perspetiva de que

> "*identity is becoming the main, and sometimes the only, source of meaning in an historical period characterized by widespread destructuring of organizations, delegitimation of institutions, fading away of major social movements, and ephemeral cultural expressions*" (Castells, 2010*a*:3: sublinhado nosso).

A realçar, antes de terminar este capítulo e para uma melhor compreensão de todo este processo de legitimação e afirmação do poder autonómico da Madeira, no quadro do Estado Português, é que o EPAM de 1999, aprovado, portanto, após a revisão constitucional de 1997, prefigura já o poder concorrencial da Região, vis-à-vis o Estado, nomeadamente para desenvolver, no âmbito regional, os princípios ou as bases gerais dos regimes jurídicos e, hélas, mesmo sem o constrangimento das estipuladas como matérias de interesse específico, já que a intervenção, a esse nível, pode ter lugar "*fora da enumeração constitucional e estatutária das referidas matérias, a qual passará a ter carácter exemplificativo e garantístico*" (Blanco de Morais, 1998:984).

[169] Onde se localizam Espanha e Portugal, países onde o tema das autonomias tem vindo a suscitar inúmeros conflitos entre os centros e as periferias.

II PARTE - <u>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</u>

4. DESCENTRALIZAÇÃO, AUTONOMIA e SUBSIDIARIEDADE - PRINCÍPIOS e PILARES CONSTITUCIONAIS dos EDIFÍCIOS JURÍDICOS EUROPEU e PORTUGUÊS

"*a unidade operacional de gestão política num mundo globalizado*
é, hoje, o Estado em Rede formado por Estados-Nação,
instituições internacionais, associações de Estados-Nação,
governos regionais e locais e organizações não governamentais"

Manuel Castells

4.1. Pressupostos Histórico-Filosóficos e Sócio-Políticos

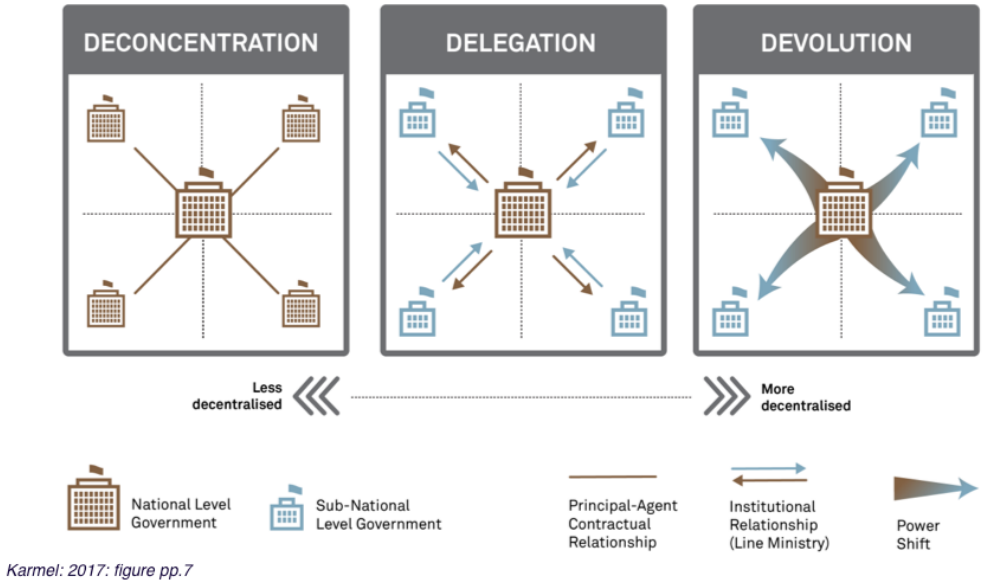
A Descentralização, que "*Ultimately (...) is an ideological principle (...) a political decision, and its implementation a reflection of a country's political process*" (Rondinelli et al, 1983:12-13), significa, formalmente, a cedência de "poderes/competências" de uma entidade colocada, hierarquicamente numa estrutura, num patamar superior, a outra, situada num nível inferior.

Tendo o processo estes contornos e sendo determinado por quem é, pode-se caracterizá-lo como um mecanismo "*de garantia do centralismo e da estrutura hierárquica, burocrática e racional que enforma a estrutura piramidal do Estado moderno"* (Amaral, 1998:205), sendo o seu objetivo principal "*viabilizar a estrutura e o poder hierárquicos do Estado, de cima para baixo*" (ibid.), perspetiva esta que é também a de Tulia Falleti, ao caracterizar a descentralização como "***a set of policy reforms** aimed at transferring responsibilities, resources, or authority from higher to lower levels of government*" (Falleti:2004:3: a bold em itálico no original e sublinhado nosso).

Noutro plano e concordando com as premissas, Thomas Benedikter defende que "*Decentralization is a general term for the transfer of limited powers from the centre to the periphery, but still subjected to the control and responsibility of the centre*" (Benedikter, 2009:209), poderes e competências essas que, mantendo-se na esfera e sob a tutela das estruturas centrais, "*can, by definition, be revoked unilaterally at any moment*" (ibid.).

Dito isto, a descentralização não tem uma forma única. Encerra, aliás, segundo a maioria dos autores (Karmel, 2017: Gibson, 2001: Bray, 1994: Rondinelli et al, 1983), três tipos: **Desconcentração; Delegação e Devolução**, formas estas que são entendidas e por esta ordem, como crescentemente autonomizantes das entidades beneficiárias, mau grado a primeira "*is not a form of decentralisation at all*" (Karmel, 2017:6).

Ezra Karmel considera, pela inversa, que "*Devolution* [is] *the most extensive form of decentralisation"* (ibid.), sustentando também que este formato, "*involves giving sub-national governments authority for decision-making (...) and legally recognised territorial boundaries where they can exercise authority*" (ibid.:6-7), processo este, prossegue, que "*usually involves the election of sub-national bodies*" (ibid.:11).



Karmel: 2017: figure pp.7

Os autores de "Governance, Administration and Development", por seu lado, referem que "*Decentralization 'purists' regard devolution (…) as the only authentic form of decentralization* (Turner and Hulme, 1997:154: sublinhado nosso), modelo este que tem subjacente "*the transfer of authority to sub-national governments electorally accountable to sub-national population"* (ibid.), sendo, em seu entender, *"All other forms (…) interpreted as exhibiting degrees of centralization"* (ibid.).

Mark Bray, professor da Universidade de Hong Kong, para além de também concordar que a Devolução é a forma mais abrangente da descentralização, sublinha ainda que, neste cenário, "*Powers are formally held by local bodies, which do not need to seek approval for their actions* (Bray, 1994:819: sublinhado nosso) pois "*the role of the centre is merely one of collection and exchange of information*" (ibid.: sublinhado nosso).

Registo similar é, ainda, expresso em "Decentralization in Developing Countries", no qual se assume que "*Under devolution, local units of government are autonomous and independent, and their a legal status makes them separate or distinct from the central government*" (Rondinelli et al, 1983:24), distinção esta que os autores reconhecem ter "*clear and legally recognized geographical boundaries within which they*

exercise an exclusive authority to perform explicitly granted or reserved functions" (ibid.:25).

Relativamente às razões que sustentam os processos de descentralização, Turner e Hulme têm uma visão muito aberta, qualificando-a como "*pragmatic political concern"* (Turner e Hulme, 1997:159). Quanto a Rondinelli, Nellis e Cheema, a quem se retorna, defendem, no seu caso, que "*devolution resulted from demands of ethnic or regional groups for greater autonomy or self-governance*" (Rondinelli et al, 1983:25).

Exemplo paradigmático desta perspetiva pode ser a "*decentralization in Colombia (...) initiated from below (...) fueled by the protests of the local communities* [...and a response] *to those subnational demands and interests voiced by the civic strikes*" (Falleti, 2004:18), situação que esta investigadora sublinha poder reconhecer-se em "*other countries and regions of the world* [...that] *have at least two levels of government*" (Falleti, 2004:31), como é o caso da, hoje, Autonomia política da Madeira, cuja causa primordial remete para reivindicações históricas, seculares, das suas populações.

Interessante, também pelo modo como caracteriza a descentralização, é a perspetiva expressa em "A Sequential Theory of Decentralization and its Effects", na qual a autora se refere a "*three categories* -- *administrative, fiscal and political – depending on the type of authority devolved"* (Falleti, 2004:3: sublinhado nosso).

Concretamente e no que concerne à dimensão categorizada como política, Tulia Falleti caracteriza-a como

> "*the set of constitutional amendments and electoral reforms designed to open new (...) spaces for the representation of subnational polities* [...being] *also designed to devolve electoral capacities to subnational actors*" (ibid.:4),

realçando, entretanto, que que "*If the centre is forced to choose* [...among the three categories] *it will choose (...) to retain political control*" (ibid.:6), ordem de preferência que se altera, radicalmente, se a questão for formulada aos níveis subnacionais, pois "*Their preference, first and foremost* [is] *political*" (ibid.).

Assinale-se, entretanto, que o entendimento desta autora é também subscrito pela ONU, designadamente ao assumir que "*Political decentralization typically identifies the transfer of decision making power to citizens or their elected representatives*" (UNDP, 1999:5: sublinhado nosso). Neste preciso contexto, esta organização sublinha ainda que "*Decentralization is an integral part of the logic of democratization – the power of a people to determine their own form of government, representation, policies and services*"

(ibid.:10:sublinhado nosso), pois, como se faz notar adiante, "*political decentralization and elections provide direct **political accountability***" (ibid.:20: a bold em itálico no original).

Note-se, a propósito do binómio descentralização-democracia e da situação vivida em Espanha após a queda do Franquismo, que um outro organismo da ONU, refere mesmo que "*The trend towards decentralization has, however, in some countries (…) been motivated by a desire to establish or consolidate democracy*" (UNESCO, 2005:9).

Como se observou, a Descentralização encerra em si mesma uma dicotomia, ou seja, "quem cede, pode revogar" (Benedikter, 2009:209).

Ora, é esta circunstância, segundo este autor, que permite a destrinça maior entre aquele conceito e o de Autonomia, pois, esta, "*contrarily, can generally be abrogated or amended only with the consent of both the central authorities and the autonomous entity*" (ibid.:20), tal como ocorre no âmbito das Regiões portuguesas, nas quais a iniciativa de revisão dos Estatutos Político-Administrativos depende, exclusivamente, dos órgãos de poder autónomo.

Uma outra característica diferenciadora, segundo um docente da Universidade da Córsega, é "*the possession of territorial legislative power (...) presented as a desirable and even indispensable criterion for distinguishing autonomy from decentralization*" (Fazi, 2012:137).

Neste contexto, pode então inferir-se que "*A descentralização sugere a continuidade institucional e cultural entre o centro e a região. Enquanto a autonomia implica que, para além dos factores de continuidade, haja também diferença de qualidade, diferença de natureza*" (Barreto, 1994:271), razão substantiva para que este investigador, do Instituto de Ciências Sociais de Lisboa, assuma que "*a autonomia é um conceito muito mais rico e complexo do que a descentralização*" (ibid.: sublinhado nosso). António Barreto conclui este seu exercício, defendendo mesmo que "*a autonomia (...) está ao serviço da cidadania, da plena cidadania, enquanto a descentralização pode limitar-se a uma técnica, eventualmente uma estratégia de administração*" (ibid.: sublinhado nosso).

Com estes pressupostos como fundamento, percebe-se a ideia de um investigador do EURAC Research,[170] de que "*autonomy is a mechanism for enhancing democracy*"

[170] *"Eurac Research was founded in 1992 as an association under private law with just twelve members of staff undertaking research in the areas of Language and Law, Minorities and Autonomous Regions as well as the Alpine Environment. The centre gradually expanded its activities into new areas, attracted scientists*

(Palermo, 2012:93), ou o entendimento similar de que "*autonomy represents one of the most powerful tools to advance democracy*" (Gagnon e Keating, 2012:240), perspetivas estas que levam o autor de "The World's Modern Autonomy Systems" a sublinhar que "*without autonomy democracy will not occur in a regional dimension, as the central power makes all decisions disregarding regional needs and interests*" (Benedikter, 2009:270: sublinhado nosso).

Por outro lado, se o conceito de Subsidiariedade pode remeter para a ideia "do que é subsidiário", adjetivação esta que pode induzir a perspetiva de acessório, de menos importante, a verdade é que também pode ser entendido como o que "complementa", que "auxilia", "**que constitui reserva**", isto se se apelar à raiz da palavra, o *subsidiarius* latino[171].

Contudo, recorrendo a outras alternativas sobre a sua origem e significado, pode encontrar-se "*Subsidere* [que] *significa ponerse al acecho, disponerse como tropas de reserva*" (Landra, 2007:8), que este autor, remetendo para o âmbito militar, explicita dizendo que "*en el imperio romano subsidiarii cohortes eran los que estaban en la retaguardia, dispuestos a ayudar a la prima acies (tropas de primera línea) en caso de que esta no pudiera resolver por sí misma la situación*" (ibid.), entendimento este, de ajuda, de complementaridade, que o autor de "La aplicación del principio de subsidiariedad como un criterio de buen gobierno del Obispo diocesano", refere que "*tiene un contexto militar y de estrategia para la guerra, pero también una incidencia en la sociedad que la incorpora a su vida y a su organización*" (ibid.).

Percebe-se, assim, que a Subsidiariedade, antes de ter conotações políticas, se concretizava já noutros planos, encontrando-se "*a sua forma mais simples nas células básicas da sociedade a começar pela família, favorecendo a autonomia individual e colectiva*" (Fernandes da Silva, 2008:2). A este propósito, refira-se que Pacheco do Amaral vai ainda mais longe, defendendo que a família já é, ela própria, "*subsidiária na medida em que surge para o serviço como complemento natural do homem*" (Amaral, 1998:272), interpretação esta que também é subscrita por Mauricio Landra, ao sublinhar que "*Para presentar el principio de subsidiariedad debemos tener en cuenta (…) Una*

from all over the world and introduced new structures. Today, almost 400 scientists from over 25 countries work here" in http://www.eurac.edu/en/aboutus/Pages/default.aspx

[171] "*parece ser o adjectivo* ***subsidiário*** *(de* ***subsidiarius)*** *que, substantivado, origina a palavra* ***subsidiariedade****, tendo* [porém] *aquela expressão um significado mais próximo do que era atribuído originariamente à palavra* ***subsidium****" (d'Oliveira Martins, 2003:9-10: a bold em itálico no original).*

preeminencia de la persona: el fin de la sociedad es la persona, consecuentemente toda sociedad es subsidiaria para con sus miembros" (Landra, 2007:9: sublinhado nosso).

Alinhada com estes investigadores está, também, a autora de "O Princípio da Subsidiariedade em perspetiva Jurídico-Política", que sustenta que "*A ideia subsidiariedade radica na referência a uma sociedade não construída pelo Estado mas que se constitui livremente por impulso natural do homem*" (d'Oliveira Martins, 2003:26), sendo, outra voz concordante, a de Gordon Gibson, "*senior fellow*" do Fraser Institute, que sublinha:

> "*the fundamental unit* [of Subsidiarity] *is the citizen. He or she may delegate powers upward to the family, the community, the city, the regional district, the province, the central government, (…) or even the United Nations, but the legitimacy that underpins those powers is always on sufferance, with the ultimate sovereigns – individual citizens – always free to withdraw powers, or change the levels or executives exercising them"* (Gibson, 2001:27-28: sublinhado nosso).

Assim e por isso, "*A basic rule of subsidiarity is that the onus of proof is on those who would move any given power "upstairs*" (Gibson, 2001:27:sublinhado nosso), o mesmo é dizer que "*O princípio de subsidiariedade aponta para uma estruturação política do Estado, a partir das bases, isto é, a partir das comunidades inferiores que integra e do seu funcionamento autónomo*"(Amaral, 1998:296), entendimento este que o autor "Do Estado Soberano ao Estado das Autonomias" caracteriza como "*uma **rule of reason**, um "princípio arquitectural" de direito natural para a leitura fiel da realidade social (...) já que a vitalidade social circula de baixo para cima*" (Amaral, 1998:294: a bold em itálico no original e sublinhado nosso).

Quase a terminar esta abordagem à diferença entre os três conceitos, sublinhe-se que a diferença substantiva entre eles, com implicações operativas obviamente distintas, se observa, facilmente, através da identificação de "quem" faculta e revoga poderes. Se, na **Descentralização**[172], é **"O Estado"**, no caso da **Subsidiariedade[173] e da Autonomia**[174] é **"O Cidadão"**.

Noutro plano e ainda relativamente à referida diferença, constata-se, também, que quer a Autonomia quer a Subsidiariedade têm raízes na reivindicação histórica e que esta

[172] Benedikter, 2009.
[173] Fernandes da Silva, 2008: Landra, 2007: d'Oliveira Martins, 2003: Gibson, 2001: Amaral, 1998.
[174] Barreto, 1994.

"*is linked* […to] *culture, which may be a matter of language, of shared values or traditional ways of life* […; to the] *economic* [system] *where there is a perception that a community is exploited or disadvantaged* […being] *Another demand (….) more directly political, where there is a desire to reset the boundaries of the political community"* (Keating, 2012:13: sublinhado nosso).

Complementarmente, deve ainda explicitar-se, *"Territory may also feature directly in the demands, for symbolic or more substantive, functional reasons, giving rose to a variety of claims*" (ibid.:14), circunstância esta que se assume como determinante no caso das Ilhas, já que se estas são categorizadas como "*the archetypal periphery*" (Hepburn, 2012:122), e, como refere André Fazi, "*the singularity of islands is nonetheless taken for granted* [being] *Geographical distance (...) a major obstacle to the political, economic and cultural integration*"" (Fazi, 2012:134), o mesmo é dizer que "*geography is by no means an insignificant source of political design"* (Anckar, 2007:204), esta realidade ganha uma dimensão e um impacto ainda mais acentuado em Regiões Ultraperiféricas, visto assumir-se, também, "*that physical boundedness is conductive to psychological distinctiveness, because it promotes clearer, 'bounded' identities*" (Hepburn, 2012:126, citando Hay, 2003).

4.2. **A Autonomia Política e as Ilhas**

"The UN General Assembly resolved that autonomy is a manifestation of internal self-determination"
Thomas Benedikter

"*the peripheral islands (…) usually energetically strive for autonomy* [and] *are determined to get it, preserve it and defend it"*
Par Olausson

Neste contexto, o caso das Regiões Autónomas de Portugal não se afasta da tendência global, já que "*a majority of the autonomous territories in the world are islands*" (Olausson, 2007:2), realidade a que não é estranha, como se percebeu, a ideia de uma "*identity of belongingness, affinity and the feeling of being different from the mainland, which is often said to characterize islanders*" (ibid.:2).

Significativamente, também, e acredita-se que não despiciendo para este processo, "*most regions* [49] *are constituted as belonging to European countries and*

former colonial powers" (Ackrén, 2009:36), sendo a reivindicação de cada uma delas, para poder decidir, por si e para si, em nome das suas populações, um processo de séculos.

Augusto Branco Camacho, advogado Madeirense que se dedicou às questões político-administrativas, especifica mesmo, num texto de 1962, que a Autonomia "*Nasce com o próprio povoamento (...) e processa-se desde então*" (Camacho, 1962:20), referindo que o seu primeiro instrumento foram as Cartas de Doação aos Capitães-Donatários, já que, sublinha, "*jamais se concederam tão vastos poderes a um governante de domínios portugueses*" (ibid.), como os que foram, então, atribuídos. Este investigador acredita, porém, que "*o poder central não estimasse tão lata competência*" (ibid.:22), pois assume que a integração da Ordem de Cristo na Coroa e a Carta Régia de 8 de março de 1498, de D. Manuel I[175], aprofundam a postura centralizadora desencadeada por D. João II, nomeadamente por estabelecer que "*não se cumprissem na Madeira cartas ou sentenças que não fossem por si assinadas*" (ibid.).

Álvaro Monjardino, por seu lado, primeiro Presidente da Assembleia Legislativa dos Açores, diz que *"Falar dos arquipélagos dos Açores e da Madeira é falar de Autonomia. Com diferentes nomes e matizes, o fenómeno vem acompanhando a história das ilhas desde os primórdios do seu povoamento"* (Monjardino, 1990:885).

Com contornos obviamente diferentes em cada uma delas, atentas as especificidades intrínsecas, decorrentes das circunstâncias geográfico-ambientais e da tipologia dos respetivos povoamentos, com todas as implicações inerentes. Mas também e concomitantemente, por razões de ordem histórica, económica, social e política, bem como, não se pode negá-lo, pela diversidade das Diásporas açorianas e madeirenses e pelo seu papel na construção da Açorianidade e da Madeirensidade, processos estes que se pode dizer que "*accentuated their distinctiveness as communities* […and] *has been a major factor for the struggle (...) towards autonomy*" (Olausson, 2007:13-14).

Na Madeira e como já observado, o processo de desafio ao poder central iniciou-se, praticamente, com o início do povoamento, tendo o fundamento principal sido de cariz sócio-económico, já que se entendia, regionalmente, que a exportação de cereais, para as praças africanas e para o próprio continente, só deveria ocorrer se e quando as necessidades internas estivessem absolutamente garantidas.

[175] Para Rui Carita, "D. Manuel (...) ainda como duque, tentou levar o arquipélago da Madeira à centralização [...e] Através da carta régia de 27 de abril de 1497, (...) fez a ilha realenga" (Carita, 1999*a:*222).

Mas "*The demand for autonomy is linked (...) to the attainment of substantive policy goals across a range of domains*" (Keating, 2012:13), pelo que as reivindicações se alargaram, designadamente com a luta posterior para garantir que a exportação de açúcar era feita a partir do Funchal e não, como defendido pela "Casa do Infante", através da sua centralização em Lisboa, atentos todos os inconvenientes que acarretaria em termos financeiros e fiscais, bem como a nível económico, particularmente pela atividade comercial, complementar, que a vinda dos navios à Madeira propiciava, ao garantir a importação direta de inúmeros bens e mercadorias e ao assegurar, também, a estadia de muitos estrangeiros, na Região.

Porém e porque "*the probability of autonomy will be stronger in cases of colonial possession*" (Fazi, 2012:143), a partir do final do século XVIII e com especial incidência a partir do século XIX, nomeadamente após a invasão britânica de 1807, o desafio ao poder central começou a adquirir contornos claramente políticos, passando a ter como premissa, porque "*Autonomy is a pre-eminently political rather than legal matter*" (Keating:2012:21), a ideia de *home ruling*, *self-rule* ou *self-government*.

Esta perspetiva suscitou, decorrente da referida governação britânica e como observado em capítulo anterior, a reivindicação de mais poderes de decisão para a Madeira, reivindicação essa que sempre ultrapassou "*os conceitos de descentralização ou de desconcentração*" (Rodrigues, 2015*a*:34), situando-se na esfera da auto-governação, perspetiva esta que "*is related to their* [in this case Madeiran people] *representations of themselves* ***as a polity***" (Nootens, 2012:41: a bold em itálico no original), e que induziu, desenvolveu e suporta, desde então, a ideia de Autonomia (Rodrigues, 2015*a*:66), ideia esta que se alimenta (e, qual fenómeno de retroalimentação, sustenta) a Madeirensidade.

A Autonomia é, neste contexto e há vários séculos, enquanto instrumento "*to rule over oneself according to one's own laws or rules*" (Ackrén, 2009:11), entendida como o enquadramento político desejado, pela Madeira, para que se defina e estabeleça o quadro geral das relações entre o Estado (na sua vertente monárquica ou republicana) e a Região, devendo entender-se como a visão mais abrangente dos "*Regional autonomy movements* [...which] *seek political participation in the state's powers on an equal footing with the state majority and claim a just share of the state's and region's resources*" (Benedikter, 2009:9-10).

Foi, assim, libertas as amarras do Estado Novo em 1974, que a concretização da Autonomia (em oposição, simultaneamente, às causas independentistas e às teses centralisto-integracionistas) se tornou na questão determinante para a população

Madeirense, constituindo-se como o leitmotiv da quase totalidade dos deputados deste círculo eleitoral, desde a Assembleia Constituinte eleita em 1975, já que havia a noção, por parte de todos, de que "*representa*[va] *uma inovação orgânica necessária à plena identificação do Estado com a sociedade nacional*" (Enes, 1987:23).

De relevar, também enquanto alavanca do processo, o facto de se estar a assistir, em diversos países da Europa e desde finais da II Grande Guerra, a uma

> "*growing trend of general decentralization or regionalisation (...) and devolution* [...being] *Special forms of autonomy (...) established in Italy and Denmark, apart from Europe's oldest working autonomy, the Aland Islands*[176] *in Finland*" (Benedikter, 2009:29),

exemplos aqueles que foram particularmente importantes para a construção da solução constitucional Portuguesa (Fernandes da Silva, 2008:1050).

Por outro lado, suportando-se a Autonomia da Madeira no movimento, de raiz britânica, de Home Rule, também esta perspetiva esteve sempre subjacente ao pensamento dos Madeirenses, que, neste contexto, a entendiam como "*a political arrangement in which a part of a country governs itself independently of the central government of the country*"[177], realidade esta que, consoante as circunstâncias e os contextos, podia ainda ganhar outros contornos, nomeadamente "*for symbolic reasons as an expression of group identity*" (Keating e Gagnon, 2012:4).

Dito isto, a verdade é que, qual fusão de diferentes conceitos e perspetivas, "*The concept of autonomy is not clear-cut, but must be understood in relation to other forms of sub-state governance, notably federalism*" (Suksi, 2012:60). Neste contexto, este docente universitário, de Direito Público, assume mesmo que "*Territorial autonomy is a legal construction that (…) is akin to federal arrangements*" (ibid.:63), sublinhando que a única diferença substantiva, entre Autonomia e Federalismo, resulta do facto dos territórios autónomos não participarem "*in decision-making at the central level in the same way as within federations*" (ibid.:75), mau grado, no caso das Regiões Autónomas Portuguesas, essa participação poder ocorrer.

Não, obviamente, através das usuais segundas câmaras dos regimes federais, mas por via dos representantes ao Parlamento Nacional e ao Conselho de Estado, onde

---

[176] Relativamente às Ilhas Aland, "*The Autonomy Act of 1921 established the first official territory with autonomous status in Europe*" (Benedikter, 2009:107), estatuto esse que "*has been (...) in 1951 and in 1991*" (ibid.:108).

[177] https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/home-rule

a maioria das decisões, sobre as mais diversas questões nacionais, são definidas, sob a forma de lei ou recomendação. Esta circunstância é tão mais pertinente quanto, atenta a balcanização parlamentar generalizada, pode caber, aos eleitos insulares, decidir sobre as características e textos finais da legislação a aprovar.

A análise teórica da questão é, também, efetuada em "Conditions for Different Autonomy Regimes in the World", onde se reconhece "*Autonomy (...) as a new State paradigm, where the principle of autonomy replaces the modern principle of sovereignty in the distribution and organization of power*" (Ackrén, 2009:12), modelo este que leva ainda a autora a assumir que, neste contexto, "*Autonomy becomes an instrument for the democratizing reform of the state in so far as it entails a vertical distribution of power amongst various communities*" (ibid:13).

Pela sua afinidade com um conjunto de posições assumidas, noutros países da Europa, onde a CRP foi beber muitos dos seus conceitos e a sua matriz organizacional, é, a este nível, importante referir que, segundo "*Medeiros Ferreira (...) o processo constituinte das autonomias regionais foi, na sua parte substantiva, anterior e concorrente à elaboração das normas da Constituição*" (Sousa Ferreira, 2009:158).

Este entendimento é particularmente pertinente para se perceber o enquadramento das Autonomias, pois expressa o espírito e a perspetiva dos legisladores de então sobre o que seria exclusivo da República e o que seriam os poderes remanescentes das Regiões Autónomas.

Neste contexto, percebe-se, a partir da posição daquele ex-deputado na mesma, a visão muito abrangente da Constituinte, especialmente quando "*alude aos decretos-lei Nº 100[178] e 101[179], de 3 de Fevereiro de 1976, que previam explicitamente as matérias reservadas ao Governo da República* [como sendo só] *defesa, segurança, justiça, política externa, financeira e monetária, transportes e comunicações, meteorologia e o Instituto Geográfico e Cadastral*"[180] (ibid.: sublinhado nosso), no que é entendido, no plano eminentemente teórico da apelidada "*theory of sub-state governance*" (Suksi, 2012:69), como a confirmação da perspetiva de que "*The resulting division of powers* [with an

[178] Relativo aos poderes conferidos à Junta Regional dos Açores.
[179] Idem para a Madeira.
[180] É interessante constatar que, à exceção da meteorologia e do Instituto Geográfico-Cadastral, os citados diplomas de 1976, como o refere Medeiros Ferreira, à semelhança do que estipulavam os das Ilhas Faroé, explicitam quais as matérias que se entendiam como estando fora da jurisdição das Regiões Autónomas, o mesmo é dizer que essas seriam as exclusivas da República.

autonomous entity] *is one where the national level retains the residual powers, while the sub-state level relies on enumerated powers*" (ibid.:76).

Observa-se, ainda, no quadro destas divisões, que "*The powers of the autonomy are usually related* [among others mentioned] *to matters of education, culture*, (...)" (Ackrén, 2009:15), existindo, de acordo com a investigadora, "*two fundamental models of legislative devolution, i.e., the retaining model and the transferring model*" (ibid.:17). Sendo este último, até 1997, o que vingou relativamente aos territórios portugueses, ou seja, "*The transferring model* [that] *clarifies the specifics of what the devolved parliament is permitted to do*" (ibid.), ter-se-ão, neste caso, como referência, as matérias de interesse específico, ou seja, também a Educação[181].

Uma nota, a este propósito, para realçar uma outra posição de Medeiros Ferreira, que assumiu, de forma linear, em linha com todos quantos subscrevem a estreita ligação entre Autonomia, Subsidiariedade e Democracia, que "*o respeito pela autonomia dos Açores e da Madeira será sempre o barómetro da qualidade da democracia em Portugal*" (citado por Sousa Ferreira, 2009:174).

Recorde-se, entretanto, que os fundamentos, sobre a questão autonómica, remetem para períodos históricos bem mais distantes, já que os

> "*Encontramo*[s], *em primeiro lugar (...) para exprimir um princípio norteador das relações entre as unidades políticas da Antiguidade e, muito em particular, entre* ***poleis*** *gregas e os impérios asiáticos emergentes, e entre várias* ***poleis*** *unidas entre si numa Liga*" (Amaral, 1998:218).

Este perito do Conselho da Europa assume que a autonomia "*Emerge no Médio Oriente e na Pérsia como instrumento de integração comunitária e como meio para a resolução de conflitos* [sendo] *técnica ou princípio político arquitectural*" (ibid.: sublinhado nosso), podendo também encontrar-se a mesma lógica "*na base da integração e da organização políticas de civilizações antigas como a chinesa, a grega, a maia e a suméria*" (ibid.:219), nas quais se percebia que "*Em face das idiossincrasias (...) que diferenciavam as comunidades políticas menores, cada uma delas era autónoma ao nível*

[181] Artigo 40º, alínea o) do E.P.A.M. de 1999, para o qual também remete a CRP, no quadro da revisão constitucional de 2004, designadamente ao Artigo 46º da citada alteração. Especifica, no caso da Madeira, que "*Até à eventual alteração das disposições dos estatutos político-administrativos das regiões autónomas (...) o âmbito material da competência legislativa das respectivas regiões é o constante (...) do artigo 40º do Estatuto Político-Administrativo da Região Autónoma da Madeira*". https://dre.pt/pesquisa/-/search/506783/details/maximized

da sua organização interna e do respectivo sistema de relacionamentos e de interacções" (ibid.:220).

Interessante, ainda, de referir é que, *mutatis mutandis*, se poderá falar de uma matriz similar, na Europa, durante o período feudal, já que a característica essencial deste decorria de "*a meaningful fragmentation of political authority* [In which] *Kings (...) ceded considerable strength to local strongmen who enjoyed both public and private power*" (Blades e Chaney, 2013:22), cenário este que induz estes autores a assumirem que o Feudalismo "*increased the geographic decentralization of political power*"(ibid.:24).

Mais recentemente, segundo Par Olausson, "*One of the first documents that dealt with minority rights was the 1648 Treaty of Westphalia*" (Olausson, 2007:11), constando, ainda, segundo este investigador, "*Autonomy arrangements (...) in the Treaty of Vienna in 1815 and the Treaty of Berlin in 1878*" (ibid.), século este em que se observa, também, no Império Otomano, a referência à existência dos "***Millets"***[182] [183] *(...) a form of religious-based communities that enjoyed a form of autonomy*" (ibid.), modelo organizacional este que remontava ao Império Persa e visava facilitar a integração de diferentes comunidades religiosas, nomeadamente judaicas e cristãs, a quem "*era salvaguardado um amplo grau de liberdades que, para além do foro religioso, se estendiam ainda aos domínios cultural, civil, e até mesmo jurídico*" (Amaral, 1998:219). Ainda segundo este autor, a evolução deste tipo de estrutura originou "*um tal grau de autonomia que (...) com o tempo acabaram por se constituir numa espécie de sub-Estados, ou de Estados parciais*" (ibid.:251), os quais viriam, porém, a desaparecer, com a desintegração daquele Império.

Por outro lado e mais concretamente sobre a realidade portuguesa, percebe-se que "*O sentido actual (...) reportando-se à autonomia político-administrativa de uma região que continua integrada num Estado, só começa a definir-se no século XIX*" (João, 1992:4), século este, relembra-se, que foi "*marcado por um debate muito vivo sobre centralização versus descentralização*" (ibid.), debate esse tão mais compreensível quanto se sabe que "*o ideário e as reivindicações autonomistas são geradas pela implantação do Estado moderno ou Estado-nação*" (ibid.:6).

---

[182] "*The word* ***millet*** *comes from the Arabic word* ***millah*** *and literally means 'nation'*" in https://en.wikipedia.org/wiki/Millet_(Ottoman_Empire)

[183] Terá sido utilizado, no Império Otomano, a partir do século XV, "*com o estabelecimento do* ***millet*** *grego ortodoxo*" (Amaral, 1998:251: a bold em itálico no original), ou, segundo Thomas Benedikter, "*since the 13th century as a non-territorial form of organization*" (Benedikter, 2009:28), modelo este que pode "*at least in some form still today be found in, e.g., Jordan, Lebanon, Israel and Egypt*" (ibid.).

Aproveite-se, entretanto, para recordar que esta perspetiva se enquadra com o que Paulo Rodrigues (2015) também sustenta relativamente à Madeira, nomeadamente que a ideia de autonomia surgiu, no arquipélago, a partir desse mesmo século XIX, em especial a partir das invasões britânicas do arquipélago e da apropriação feita, a partir de então, pela Região, do conceito de *Home Rule*.

No que respeita à etimologia da palavra, é aceite que deriva do grego antigo, significando "*o poder de dar a si a própria lei, **autós** (por si mesmo) e **nomos** (lei)*" (Zatti, 2007:12: a bold em itálico no original), o mesmo é dizer que, algo e/ou alguém que é autónomo, tem o direito de se reger pelas suas leis, circunstância que caracterizava, como se sabe, a civilização helénica, onde "*city states (…) were self governing*"[184]. Diferente e a merecer referência, é a ideia expressa por Elias Bickerman[185], de que "*as palavras clássicas formadas com o radical **Nem*** [...como] ***autonomia**, etc., não são compostas com **nomos,** mas com **nemo*** [i.e.] *Exprimem a ideia de distribuição (...) **autónomos** (...) aquele que possui a sua porção própria*" (citado por Amaral, 1998:228: a bold em itálico no original). Dito isto, entendê-la como significando o "poder de ter a sua própria lei", ou de "possuir a sua porção própria", não invalida a perspetiva atual, tanto mais quanto a realidade é que, fundamentalmente, "*Autonomia é oposta a heteronomia, que em termos gerais é toda a lei que precede de outro, **hétero** (outro) e **nomos** (lei)"* (Zatti, 2007:12: a bold em itálico no original).

A relevar, ainda, do pensamento deste autor, é a assunção de que "*Como a autonomia é 'condição'* [...a] *sua construção envolve dois aspectos: o poder de determinar a própria lei e também o poder ou capacidade de realizar*" (ibid.: sublinhado nosso), perspetiva esta que é corroborada por Alex Koutsogiannis, docente de Ciência Política, designadamente ao sublinhar que "*a autonomia quanto a práxis, dialeticamente, pressupõem uma a outra*" (Koutsogiannis, 1999:21).

Assumidos estes entendimentos como relevantes e aceite a perspetiva de que "*O primeiro aspecto* [da 'condição' autonomia] *está ligado à liberdade e ao poder de conceber, fantasiar, imaginar, decidir, e o segundo ao poder ou capacidade de fazer*" (Zatti, 2007:12: sublinhado nosso), ou seja, a tudo quanto é inerente e exigível à ação política em si mesma, constata-se que estas circunstâncias se verificam relativamente às Regiões Autónomas portuguesas, já que, para além do poder de conceber e decidir, no

[184] Mark Piper, professor de Filosofia da Universidade James Madison (E.U.A.), em Internet Encyclopedia of Philosophy - A Peer Review Academic Resource. https://www.iep.utm.edu/aut-norm/
[185] Investigador da Civilização Greco-Romana.

plano político, por via nomeadamente das competências atribuídas à ALRAM, estão ainda estabelecidos, quanto à capacidade de fazer, os poderes *"regulamentar; executivo; de administração de património; tributário e financeiro e de tutela e superintendência*" (Vieira, 2001:2), realidade esta que confirma a ideia subjacente ao enquadramento teórico sobre a autonomia, de que

> "*Territorial autonomy is to be understood as a special status granted to a territorial unit that enables the residents of that territorial unit to regulate their own affairs through autonomous legislation, government, administration, and in some extent also the judiciary*" (Benedikter, 2009:38).

Sublinha, ainda, este investigador que, entre os assuntos a assumir pelas entidades autónomas, se devem contemplar os que permitam "*maintain its cultural identity*" (ibid.), designadamente, explicita, "*an educational system, including higher education (...); cultural institutions and programmes; radio and television and other communication means and media*" (ibid.), percebidos estes à luz do impacto real sobre a educação e cultura de um território, nomeadamente pelo seu papel difusor da indústria cultural (Adorno e Horkheimer:1969).

Concretizado o conceito num plano mais operacional, Thomas Benedikter aproveita para enfatizar as vantagens decorrentes da Autonomia, sublinhando o facto de que *"enhances the democratic participation of the people (...) is one condition of cultural survival (...) contributes to constitutionalism (...) emphasiz*[ing] *the rule of law, the separation of powers (...) is beneficial in improving the participatory rights of the entire regional population*" (Benedikter, 2009:54-55), quadro global este que, defende, "*allows for a gradually increasing transfer of powers and a dynamic enlarging of the autonomy*" (ibid.:55), circunstância que, deve dizer-se, tem vindo a ocorrer, de forma mais marcante, a partir das Revisões Constitucionais de 1997 e de 2004.

Refira-se, noutro plano mais tático-estratégico, sobre as causas justificativas de um modelo Autonómico, que este é também entendido como uma atitude de "*prudent states* [which] *concede autonomy as a means of conflict management*" (Keating, 2012:20), circunstância que se percebe, aliás, que esteve subjacente à constitucionalização da Autonomia Política em Portugal, qual mecanismo "*for diffusion of powers in order to preserve the unity of a state*" (Hepburn, 2012:121), pois e como sublinha esta docente do Instituto Universitário Europeu, "*autonomy implies a way of*

devolving authority to a lower level, but maintaining the state's territorial integrity" (ibid.).

Verifica-se, assim, que a perspetiva primeira e maior, de Autonomia, para os Madeirenses, suportada que está, historicamente, no conceito de "*home rule*", o qual e no quadro mais atual, "*is synonymous with self-rule*" (Benedikter, 2009:20), encerra a ideia de governação do seu território de forma independente do poder central, mau grado o entendimento deste poder ser radicalmente distinto, já que o Estado só a prefigurou, verdadeiramente, como meio de garantir que parte do seu território insular não seguia os passos das restantes colónias que faziam parte do império português, sendo, entre aquelas, o exemplo mais próximo, em termos de contexto e circunstâncias, o de Cabo Verde (Vieira:2015:190). A propósito da solução encontrada, Alberto João Jardim, em "Regionalização, Europa, Estado e Poder Local", afiança mesmo que "*Só foram possíveis Regiões Autónomas na Madeira e nos Açores, em 1975-76, porque o Estado Central encontrava-se esfrangalhado e débil*" (Jardim, 1999:34).

Com este enquadramento geral, não se estranha que a questão se tenha constituído (e se mantenha) como a razão primeira do debate intenso e profundo, entre as instituições da República e da Madeira, sobre os poderes próprios desta, debate esse que foi mesmo elevado à categoria de "contencioso", considerados os obstáculos que os atores políticos Madeirenses entendem ser colocados, pelas autoridades centrais do país, à referida auto-governação, obstáculos esses que decorrerão, como sublinhou Augusto Branco Camacho com uma expressão cujo simbolismo tudo parece explicar, porque "*O Poder é avaro de poder*" (Camacho, 1962:36).

Note-se, a propósito, que esta situação é perfeitamente percetível em "*Many countries* [which] *consist of several parts or regions with populations that have different interests or identities* [...and where] *one of the parts of the country is politically dominant due to its size, historical circumstances or other reasons*" (Abbink e Brandts, 2014:1), sendo constatáveis, ainda de acordo com estes autores, "*In many of such cases (...) conflicts - peaceful or violent - over parts of countries attempting to obtain more political autonomy or to secede and obtain independence*" (ibid.).

A defesa da pertinência de um regime politicamente autónomo, para as Regiões Insulares Portuguesas, enquadra-se também, como observado na CRP, na visão mais geral de que "*Autonomous status must always be tailored to the historical, geographical, cultural, political and social circumstances of the concerned area*" (Benedikter,

2009:10), bem como na perspetiva, aceite no âmbito da teoria da Autonomia Política, de que

> "*territorial power-sharing (...) endowing specific regions with autonomy provides the opportunity for local resolution of local problems* [and] *It also offers the prospect of broadening democracy by increasing political representation and opportunities for participation beyond the level of the central state*" (ibid.:13),

configurando-se, assim, como uma nova realidade orgânico-institucional que dá origem a

> "*um novo tipo de Estado (...) um Estado onde coexiste uma multiplicidade de centros de poder autónomo, já não de adaptação e execução da vontade e das orientações definidas pelo centro, mas capazes de lhes resistir e de desenvolver as suas próprias orientações e opções alternativas*" (Amaral, 1998:215),

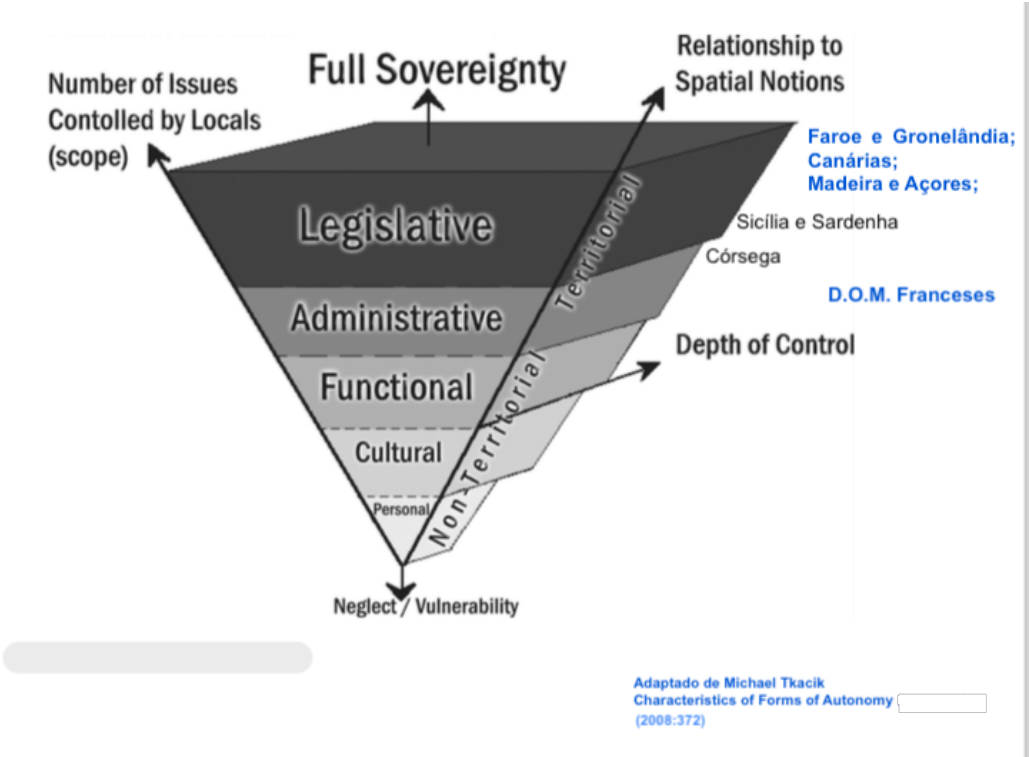
que comprovam a tese, hoje vigente, em especial no espaço da UE, de que "*contemporary models of governance are no longer exclusively based on, and organized around, the sovereignty of the state*" (Hepburn, 2012:120).

Sendo este o quadro desejado e estabelecido para a Autonomia Política da Madeira, i.e., "*Democratic self-rule or autonomy* [of] *a group of people seeing themselves as a body politic and wanting to decide for themselves*" (Nootens, 2012:46), por razões óbvias que radicam nas diferenças objetivas e substantivas da realidade e dos anseios das populações de cada uma das Regiões, foram os respetivos Parlamentos Regionais incumbidos de parametrizar os que entendiam como os aspetos fundamentais sobre os quais assumiam ter capacidade de estabelecer o seu próprio caminho, o mesmo é dizer que, aos Açorianos e aos Madeirenses, foi dada a oportunidade, por via dos respetivos Estatutos Político-Administrativos, de definirem as áreas e setores que queriam ver subordinados à vontade dos seus habitantes.

Todo este quadro e contexto, eleva, segundo José Enes, a "*autonomia constitucional* [...à condição de] *revolução mais violenta que abalou a alma e o corpo da Nação portuguesa em toda a sua história* [...pela] *eversão de alto a baixo de todo o sistema estatal português*" (Enes, 1987:17), muito em especial porque este novo regime e enquadramento político-administrativo, "*colidindo sempre com o princípio de soberania absoluta e exigindo uma partilha de poderes*" (Sousa Ferreira, 2009:177), induziu uma alteração substancial do *modus operandi*, dos poderes legislativos e

executivos nacionais, permitindo que os Parlamentos Autónomos dos Açores e da Madeira, cada um per si e enquanto dois dos que fazem parte das "*Twenty five autonomies* [which] *are regulated through national constitutions and their own constitutions or statutes*" (Ackrén, 2009:35), tivessem a liberdade de desenhar e de concretizar as suas propostas, as quais foram, posteriormente, sujeitas a ratificação pela Assembleia da República. No que interessa a este exercício e como já referenciado, o EPAM foi aprovado, em 1999, por unanimidade e aclamação, quer no Parlamento Regional quer no Parlamento Nacional.

Todavia e como sói dizer-se, não havendo um "fim da história", a posição generalizadamente aceite e que apresenta afinidades com as circunstâncias vividas por cada sujeito / cidadão no seu processo de desenvolvimento pessoal e social, é a de que "*a autonomia* [é] *um processo dinâmico, susceptível de sucessivos aprofundamentos e, em cada um dos seus estádios de progresso, absoluta e totalmente irreversível*" (Sousa Ferreira, 2009:213, citando Mota Amaral), entendimento este que é também subscrito por Maria Ackrén ao defender que "*autonomy should not be seen as a static phenomenon but as a phenomenon changing through time and space*" (Ackrén, 2009:57), perspetiva esta que a leva a assumir, neste contexto, que "*Autonomy becomes a process of development*" (ibid.).



4.3. Sobre a Subsidiariedade

No que concerne à Subsidiariedade, a paternidade conceptual é atribuída a Wilhelm Ketteler, bispo e deputado da Dieta de Frankfurt que viveu no século XIX (d'Oliveira Martins, 2003:18 e 62), mas, segundo Mauricio Landra, não lhe devendo esse papel ser sonegado, entende que também deve ser partilhado com Heinrich Pesch e Gustav Gundlach, para quem remete, aliás, a formulação do "*principio práctico de la subsidiariedad*" (Landra, 2007:13).

A sublinhar, ainda de acordo com este docente da Universidade Católica Argentina, é o facto de se entender que, modernamente, o princípio tem "*una clara genealogía alemana, considerando a la subsidiariedad como un ubrigens deutsch-rechtlichen Grundsatz (principio máximo legal alemán)"* (Landra, 2007:8-9) sendo, sustenta ainda o autor, "*en Alemania donde el principio ha sido considerado con máxima atención como norma para la sociedad*" (ibid.:9), o que é perfeitamente compreensível se considerarmos todo o processo histórico de construção do país, nomeadamente a partir da que foi a integração, ao longo de séculos, de muitos e diferentes estados de características várias.

Recorrendo, de novo, à perspetiva política da Assembleia da República portuguesa sobre o assunto, é interessante constatar, mais uma vez, ser a sua convicção similar (apesar de vista pela inversa e condicionada a uma circunstância), como o expressa a sua Resolução Nº 21/95, ainda relativa à sua posição na Conferência Intergovernamental de 1996, sobre a revisão do TUE, resolução esta em que se afirma, sem quaisquer subterfúgios, ou reservas, que "*uma entidade superior não deve assumir as funções que, de uma maneira satisfatória, possam ser realizadas por uma entidade inferior*" (DR - I Série A - Nº 84, 1995:2075).

Uma nota específica para a circunstância condicionadora, i.e., para a referência à categorização do desempenho que é expressa na referida Resolução ("*maneira satisfatória"*), questão que não é abordada noutras e por outras entidades, como eventual fundamento para que uma estrutura de nível superior possa "usurpar" a função e o papel de uma de nível inferior, no que pode ser visto como uma particularidade nacional. Ainda assim, condicionada, percebe-se, pela necessidade de facultar, à anteriori, "a realização de funções", único meio para se poder afirmar se foi, ou não, efetuada de "maneira satisfatória".

Relativamente à Subsidiariedade, de per si, a constatação é que

> "*Os teóricos* [do princípio] *detectam os fundamentos do conceito quer no espírito grego (onde remetem as mais das vezes para Aristóteles), na filosofia cristã medieval (em especial em S. Tomás de Aquino) e na visão germânica da sociedade*" (d'Oliveira Martins, 2003:39),

diapasão pelo qual também alinha, relativamente aos primeiros, Carlos Pacheco Amaral, designadamente ao afirmar que São Tomás acompanha de perto, prolongando-a, a perspetiva aristotélica (Amaral, 1998:273), e que é

> "*cristianizando e aprofundando Aristóteles* [que] *toda a filosofia política de São Tomás de Aquino é um intrincado e maravilhoso complexo de autonomias encadeadas subsidiariamente: desde a pessoa, na base, até à comunidade de homens no topo*" (Amaral, 1998: 288: sublinhado nosso).

Todavia, enquanto princípio e mau grado haver referência, no século XIII, ao *"subsidiarii officii principium"* de S. Tomás de Aquino[186], a realidade é que

> "*é apenas no século* [XIX] *e no quadro do desenvolvimento da doutrina social da Igreja Católica que, a partir do paradigma político aristotélico e das transformações que lhe foram introduzidas particularmente por São Tomás de Aquino, se assiste ao seu surgimento positivo e à fixação do seu significado*" (Amaral, 1998:267),

nomeadamente a partir de 1891, com a categorizada como "*a primeira grande encíclica social*" (CPJP, 2005:128-9), a *Rerum Novarum* ("Das Coisas Novas") de Leão XIII.

E mais concretamente quanto esta encíclica remete para o papel do Estado e para a ideia de que

> "*não se intrometa no seu* [das sociedades fundadas no seu âmbito como as muitas corporações, sociedades e congressos] *governo interior e não toque nas molas íntimas que lhe dão vida; pois o movimento vital procede essencialmente dum princípio interno*" (Leão XIII, 1891:23: sublinhado nosso),

pressuposto este que, na lógica do subsidiário como o "que constitui reserva", se evidencia ainda de modo mais claro neste documento quando, a propósito da discussão sobre a problemática do montante do salário, se afirma que "*será preferível que a solução*

---

[186] Valente de Oliveira refere que S. Tomás de Aquino enunciou o princípio de gestão da sua ordem, "*dizendo que os problemas devem encontrar resolução ao nível mais próximo daquele em que se manifestam, não subindo desnecessariamente de escalão* [pois] *Se o fizerem vão congestioná-lo, atrasando a resposta*" (Valente de Oliveira, 1997:53).

seja confiada às corporações ou sindicatos (....) ou que se recorra a outros meios (...) mesmo com o auxílio e apoio do Estado, se a questão o reclamar" (ibid.:20:sublinhado nosso), o mesmo é dizer que a intervenção do Estado só deveria ocorrer se outras instâncias da sociedade civil não conseguissem, por si ou entre si, resolver as questões.

Assumida a importância da citada encíclica na formalização do conceito, há, todavia, quem entenda[187] que os pressupostos básicos do princípio da Subsidiariedade estavam já derramados numa encíclica anterior, *Immortale Dei*, de novembro de 1885, do mesmo Papa Leão XIII. Designadamente quando, na elaboração da mesma, se promove a destrinça entre "*o poder eclesiástico e o poder civil"*(Leão XIII, 1885:5) e a necessidade de haver "*um sistema de relações bem ordenado"*(ibid.:6) que, no mesmo texto, se clarifica com a máxima de "*a César o que é de César*"(ibid.), ou ainda, acrescento, de modo porventura mais objetivo, quando fala de impedir "*as usurpações injustas do Estado sobre a comuna ou sobre a família"* (ibid.:13:sublinhado meu).

A este propósito, contudo e enquanto princípio sistematizador da organização social, é ainda numa outra encíclica, a *Quadragesimo Anno* de Pio XI, que se categoriza a Subsidariedade como "*solene princípio da filosofia social*" (Pio XI, 1931:19) e que, de forma ainda mais assertiva, após referir que "*assim como é injusto subtrair aos indivíduos o que eles podem efectuar com a própria iniciativa e indústria, para o confiar à colectividade*" (ibid.), se entende dever extrapolar esta perspetiva para outros planos e sentenciar "*que passar para uma sociedade maior e mais elevada o que sociedades menores e inferiores podiam conseguir, é uma injustiça, um grave dano e perturbação da boa ordem social*" (ibid.: sublinhado nosso).

Neste contexto, afirma-se mesmo que só

> "*Desse modo os corpos sociais intermédios podem cumprir adequadamente as funções que lhes competem, sem ter que cedê-las injustamente a outras agregações sociais de nível superior, pelas quais acabariam por ser absorvidos e substituídos*" (CPJP, 2005:129-130),

o que, no entendimento do Conselho Pontifício, significaria "*ver-se negar, ao fim e ao cabo, dignidade própria e espaço vital*" (ibid.:130) aos citados níveis sócio-organizativos intermédios.

[187] Milagros Otero Parga, docente catedrática de Filosofia do Direito na Universidade de Santiago de Compostela, citada por Fernandes da Silva (2008:26).

Por esta circunstância se assume, então, que o "*Estado deve abster-se de tudo o que (...) restrinja o espaço vital das células menores e essenciais da sociedade* [não devendo] *suplantar as suas iniciativa, liberdade e responsabilidade*" (ibid.), já que, aceita-se ainda, "*A experiência revela que a negação da subsidariedade ou a sua limitação (...) às vezes, também anula o espírito de liberdade e iniciativa*" (ibid.: sublinhado nosso).

A perceção sobre a importância determinante deste princípio, bem como a pertinência da sua aplicação nas organizações sócio-políticas, é de uma tal dimensão que se lhe fazem corresponder, e depender da sua implementação, entre outras funções,

> "*o respeito e a promoção efectiva do primado da pessoa e da família; a valorização das associações e das organizações intermédias (...); a articulação pluralista da sociedade e a representação das suas forças vitais* [e] *a salvaguarda dos direitos humanos e das minorias*" (ibid.:130-131: sublinhado nosso).

Last but not least, e de particular importância para uma sociedade de cada vez mais informação e conhecimento, é o da aplicação do citado princípio remeter para "*uma adequada responsabilização do cidadão no seu "ser parte activa" da realidade política e social do País*" (ibid.:131), pressuposto este que, de modo ainda mais claro, foi expresso numa outra encíclica (*Pacem in Terris* de João XXIII), na qual se explicita, à sua 4ª parte – "Relações entre os Seres Humanos e as Comunidades Políticas com a Comunidade Mundial", que

> "*as relações entre os indivíduos, famílias, organizações intermédias e os poderes públicos das respectivas comunidades políticas devem estar reguladas e moderadas, no plano nacional, segundo o princípio da subsidiariedade*" (João XXIII, 1963)

princípio esse que, advoga ainda o documento, deve ser alargado e também disciplinar "*as relações dos poderes públicos de cada comunidade política com os poderes públicos da comunidade mundial*" (ibid.) ou, afirmamo-lo nós, tendo em consideração a praxis da União Europeia, os poderes públicos dos Estados membro e a entidade supranacional.

A, dir-se-ia, perenidade do princípio, no quadro da Doutrina Social da Igreja, pode ainda ser demonstrada com dois novos apelos, o primeiro, em 1986, na Instrução *Libertatis Conscientia*[188], na qual se afirma que

> "*nem o Estado, nem sociedade alguma, devem jamais substituir-se à iniciativa e à responsabilidade das pessoas e das comunidades intermédias, no nível em que essas possam agir, nem destruir o espaço necessário à liberdade das mesmas*" (Ratzinger, 1986: sublinhado nosso)[189],

razão pela qual se estabelecia, ao capítulo V da citada instrução, que "*Ao fundamento, que é a dignidade do homem, estão intimamente ligados o princípio de solidariedade e o princípio de subsidiariedade*" (Ratzinger,1986)[190]. Relativamente ao segundo apelo do Papa João Paulo II, ocorre em 1991, quando, na encíclica *Centesimus Annus* (comemorativa do centenário da *Rerum Novarum),* se reitera e reforça a posição doutrinal sobre o tema, ao explicitar, de forma muito concreta e objetiva, que "*se deve respeitar* ***o princípio de subsidariedade*** [i.e.]: *uma sociedade de ordem superior não deve interferir na vida interna de uma sociedade de ordem inferior, privando-a das suas competências*" (João Paulo II, 1991:40: a bold em itálico no original).

É neste quadro que se compreende, portanto, a afirmação de que "*A doutrina católica, à qual é atribuída a elaboração dogmática do princípio da subsidiariedade, contém ensinamentos no sentido de que a subsidiariedade deve estar presente na governação*" (Fernandes da Silva, 2008:21), processo esse, de "laicização" do conceito, que o autor entende, porém, dever-se, em primeira instância, ao jurista alemão do século XVI, Johannes Althusius, que o teoriza em reação "*à forte concentração do poder régio personificada pelo absolutismo*" (ibid.:31-2), assumindo ainda, este também académico e reconhecido como o "*primeiro defensor do federalismo*" (d'Oliveira Martins, 2003:47), ora num plano mais operativo e relativamente ao Estado, "*que* [este] *apenas deve intervir nas tarefas em que possa ser mais eficaz, como a defesa, diplomacia e moeda*" (citado por Fernandes da Silva, 2008:32) ou, como o expressa Margarida d'Oliveira Martins sobre a mesma questão, "*O poder supremo provê às necessidades da esfera pública como*

---

[188] A publicação desta Instrução foi ordenada pelo Papa João Paulo II, mas a sua elaboração foi do Cardeal Joseph Ratzinger, futuro Papa Bento XIV, que era, então, Prefeito da Congregação para a Doutrina da Fé.
[189]http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/cfaith/documents/rc_con_cfaith_doc_19860322_freedom-liberation_po.html
[190] Idem.

a paz, a polícia e a moeda (...) não se imiscuindo nos assuntos das comunidades" (d'Oliveira Martins, 2003:50).

Relativamente ao pensamento de Althusius, é ainda salientado, como suporte do seu papel enquanto "construtor" do conceito de Subsidiariedade, que o filósofo alemão

> "*caminha para a construção do Estado enquanto comunidade política global, a partir de um* ***consociatio symbiotica****, em complexidade crescente, primeiro de indivíduos e depois das comunidades em que estes se situam e inserem as suas vidas: famílias, municípios, cidades, províncias, regiões, Estados ...*" (Amaral, 1998:257),

no que pode ser perspetivado à luz do princípio de que "*o político reveste-se de um carácter subsidiário perante o pessoal e o social*" (ibid.:276), impondo-se-lhe estes, que o precedem, por direito natural (ibid.:282).

4.4. A Subsidiariedade no Plano Europeu

Não sendo linear o entendimento, a realidade é que, segundo Margarida d'Oliveira Martins, a referência ao princípio da Subsidiariedade surge, pela primeira vez, em documentos da hoje União Europeia, num relatório da Comissão de 26 de junho de 1975, relatório onde se antevê que a repartição de competências deva estabelecer-se em conformidade com o referido princípio.

Ainda segundo a mesma constitucionalista, é, em 1982, numa resolução aprovada a 6 de julho e relativa à reforma dos tratados e à concretização da U.E., que o Parlamento Europeu não só "*enuncia expressamente* [como] *desenvolve o princípio da subsidiariedade*" (d'Oliveira Martins, 2003:104), abordagem ao tema que prossegue, em 1983, numa outra resolução, de 14 de setembro, em que "*Para além da definição do princípio (...) determinou-se a preservação da repartição tradicional de tarefas na aplicação do direito da União, sendo tal aplicação (...) confiada aos Estados membro* [e relevando-se que] *deveria ser tão próxima quanto possível do cidadão*" (ibid.:111).

Todavia e de modo mais formal e operativo, com implicações no plano político, "*a Carta* [Europeia da Autonomia Local] *é considerada o primeiro instrumento internacional a acolher o princípio da subsidiariedade*" (Martelo, 2014:25), surgindo o conceito associado à descentralização de poderes que é defendida na mesma.

Este documento, elaborado no âmbito da Conferência dos Poderes Locais e Regionais da Europa[191] e aberto à subscrição, pelos Estados membro, a partir de outubro de 1985, entrou em vigor a 1 de setembro de 1988, tendo sido ratificado por Portugal, sem quaisquer reservas, em 1990, através da Resolução Nº 28/90 de 23 de outubro, da Assembleia da República.

Mais em concreto, "*The Charter requires that the principle of local self-government (...) known as the principle of subsidiarity, allows for the decentralisation of power towards the level closest to the citizen*" (ECLSG and Explanatory Report, 2010:9: sublinhado nosso).

Interessante e a relevar pelo que está subjacente, é, enquanto interpretação do espírito da letra do documento, por quem o congeminou e aprovou, a assunção, formalmente expressa, de que

> "*the principles of local self-government laid down in the Charter apply to all the levels or categories of local authorities in each member state, and indeed also **, mutatis mutandis**, to territorial authorities at regional level*"
> (ibid.:30: a bold em itálico no original: sublinhado nosso).

Dito isto e no que ao nosso exercício importa sobremaneira, a referida Convenção estabelece, aos seus Artigos 4º e 5º, que as atribuições confiadas devem ser normalmente plenas e exclusivas[192], devendo, ainda, os recetores de poderes, em caso de delegação destes, gozar de liberdade para adaptar o seu exercício às suas condições concretas.

No quadro específico da União Europeia, "*Superestado-Nação (...) que expressa, dentro de uma geometria variável, os interesses dos seus membros*" (Castells, 2007:389: sublinhado nosso), o princípio da Subsidiariedade foi "*formalmente consagrado pelo Tratado de Maastricht*" (Raffaelli, 2017:1), Tratado este assinado em fevereiro de 1992, por sinal nove meses após a publicação da encíclica *Centesimus Annus*, o que, especulativamente, pode permitir inferir que a sua juridificação à escala do Velho Continente e enquanto valor determinante para a comunidade Europeia (apesar do já estipulado pela Carta Europeia da Autonomia Local), tenha também sido feita no respeito pelos pressupostos filosóficos reafirmados pela Doutrina Social da Igreja.

A merecer ênfase particular, nesse ano de aprovação do Tratado e antes da sua entrada em vigor a 1 de novembro de 1993, é o facto da questão de a Subsidiariedade ter

---

[191] "*As from 14 January 1994 (...) was transformed into the Congress of Local and Regional Authorities of Europe, as a recognition of its political significance*" (ECLSG and Explanatory Report, 2010:25).
[192] "*full and exclusive*" é a expressão utilizada na sua redação (ibid.:15).

estado sempre presente nas temáticas dos Conselhos Europeus de 1992 (Lisboa – junho; Birmingham – outubro e Edimburgo – dezembro), momentos, todos eles, em que se manifestou a perspetiva de que o "*desenvolvimento harmonioso da União depende em grande medida da rigorosa aplicação, por todas as instituições, do princípio da subsidiariedade*" (d'Oliveira Martins, 2003:175: sublinhado nosso), questão que, pelo impacto já a todos os níveis percetível, levava ainda a afirmar que algumas regras comunitárias voltariam a ser analisadas no sentido de se proceder à sua adaptação ao referido princípio, reconhecendo-se, simbólica e operacionalmente, na declaração de Birmingham, de 16 de outubro, que "*É essencial dar vida a este princípio – da* ***subsidiariedade ou proximidade***" (d'Oliveira Martins, 2003: 174/176: a bold em itálico no original).

Ainda a sublinhar, neste processo, é o estabelecimento, em sede do referido Tratado, ao Artigo B das Disposições Comuns, que "*Os objectivos da União serão alcançados* (...) *respeitando o princípio da subsidariedade*" (TUE, 1992:8:sublinhado nosso), no que deve ser percecionado como a assunção de que esta deve ser a metodologia a aplicar, em termos globais e específicos, no quadro da Europa e respetivos Estados membro, já que a Subsidiariedade "*configura ainda (...) a expressão de uma dada concepção de indivíduo, da sua liberdade, das suas responsabilidades e da sociedade em que vive*" (Fernandes da Silva, 2008:4).

De realçar na oportunidade e ainda de acordo com este autor, é o facto de ser assumido que a **Subsidiariedade** não deve ser vista apenas como um mero princípio administrativo de distribuição de competências, outrossim e como o "*reconhece a Comissão Europeia (...) mais um estado de espírito que, para se consubstanciar, pressupõe que seja dada uma resposta de natureza política às questões de fundo*" (ibid.: sublinhado nosso).

Posteriormente, o citado princípio viria a ser reiterado nos Tratados de Amesterdão (1997); Nice (2001) e Lisboa (2007)[193], documento este em que, por sinal, se "*Acrescentou (...) uma referência explícita à dimensão regional e local do princípio*" (Raffaelli, 2017:1: sublinhado nosso), pelo que a redação do Artigo 5º, § 3º, do Tratado, passou a explicitar que "*a União intervém apenas se e na medida em que os objetivos da ação considerada não possam ser suficientemente alcançados pelos Estados-Membro, tanto ao nível central como ao nível regional e local*", circunstância que vem, de algum

[193] As datas correspondem aos anos de assinatura dos Tratados.

modo, dar razão a quem afirma que "*a subsidiariedade para ter sucesso tem de começar no interior dos próprios Estados*" (Fernandes da Silva, 2008:5: sublinhado nosso), neles se concretizando o princípio de que "*En el Estado mismo, el nivel local en lo que le atañe, no puede ser suplantado por el regional, ni éste por el nacional*" (Landra, 2007:16) pois e como observa o autor de "Integração, Subsidiariedade e Autonomias na União Europeia",

> "*sendo a subsidiariedade reclamada e invocada para limitar os poderes comunitários (...) parece difícil que se peça ao todo comunitário que pratique aquilo (**subsidiariedade**) que individualmente cada um dos membros se recusa a praticar ou que pratica segundo critérios de oportunismo pontual, segundo meros interesses conjunturais*" (Fernandes da Silva, 2008:417: a bold em itálico no original: sublinhado nosso).

A relevar ainda, nesta circunstância, é o facto de a própria Comissão Europeia, em relatório apresentado, em maio de 1995, sobre a aplicação do Tratado de Maastricht e nomeadamente sobre o **princípio da Subsidiariedade**, ter sublinhado que "*convém dar-lhe o seu pleno significado político, ou seja, o de um compromisso assumido pelos Estados e pelas instituições para procurar a maneira de melhor servir todos os cidadãos da União*" (d'Oliveira Martins, 2003:249:sublinhado nosso), relatório esse em que, ainda segundo esta autora, a Comissão reitera, e reforça, "*a ideia de que a subsidiariedade constitui uma obrigação de comportamento*" (ibid.:259:sublinhado nosso), perspetiva esta que viria, posteriormente, a ser "ratificada" pelo Conselho Europeu, em Cannes, em junho de 1995, plenário esse, dos responsáveis primeiros dos Estados-Membro, que exalta, também e do mesmo modo, que "*a subsidiariedade impõe uma obrigação, não apenas jurídica mas também de comportamento*" (ibid.:257), no que pode ser entendido como significando que

> "*Con todo lo visto, el principio de subsidiariedade manifestaría una dimensión antropológica de validez universal, aplicable a la vida de cualquier sociedad, a las relaciones entre individuos y comunidades, y entre comunidades menores e mayores*" (Landra, 2007:26).

Em linha com estes autores, também Gonzalo Jover, docente da Universidade Complutense de Madrid, assume que "*subsidiarity is a normative principal more ethical in nature, thus denoting a particular conception of human beings and society*" (Jover, 2002:15), defendendo, neste quadro e enquanto praxis, que "*Subsidiarity represents a*

method of action, a key to setting the limits of intervention and non-interference at each place and time" (ibid.: 16).

Sobre as consequências da assunção do princípio e sabido que há, na construção Europeia, pressupostos eminentemente de cariz político e outros de contornos também jurídicos, importa referir que os Estados-membro se dividiram quanto à colocação do princípio no Tratado que introduziu o conceito.

Oito manifestaram a vontade de que constasse, unicamente, do preâmbulo ou da introdução, o que valia por dizer que o seu "peso" seria estritamente político, com isso inviabilizando, posteriormente, a apreciação pelo Tribunal Europeu de Justiça de uma sua eventual violação. Os restantes Estados-Membro, pelo contrário, defendiam a colocação do citado princípio no articulado do Tratado, assim lhe conferindo a natureza de norma jurídica suscetível de apreciação, posterior e sempre que necessário, pelo TEJ.

Qual confirmação de que a construção Europeia tem, como substrato principal, o compromisso ou a procura do máximo denominador comum,

> "*o legislador comunitário tratou de satisfazer ambas as pretensões, pois ao colocar a subsidiariedade nas disposições comuns (...) conferiu-lhe um carácter político, enquanto a colocação no artigo 3B torna-o susceptível de apreciação jurídica (...) dando [neste caso] sequência à posição defendida pela Alemanha, Reino Unido, Portugal e Comissão*" (Fernandes da Silva, 2008:231-2: sublinhado nosso).

Posteriormente, quer o Conselho Europeu de Lisboa, em junho de 1992, como o Parlamento Europeu, por decisão de maio de 1997, consideraram, respetivamente, o princípio da subsidiariedade como nova regra fundamental juridicamente vinculativa e como norma jurídica vinculativa, o mesmo é dizer que corroboraram o estabelecido, entendimento este que é, como se sabe, crucial na dinâmica das instituições da União Europeia. Uma nota particular para explicitar que, em 1994, numa das sessões de debate sobre a que viria a ser a futura Constituição da União Europeia[194], uma Resolução do Parlamento Europeu enfatizou, qual espírito subjacente ao princípio, "*the necessity for the decision affecting the citizens to be adopted in the way closest to them and for powers not to be delegated to respectively higher levels other than for the proven reasons for the common good*" (Jover, 2002:18).

[194] A Constituição da União Europeia acabou por não entrar em vigor, após não ter sido ratificada por alguns dos países. Foi, formalmente, substituída pelo Tratado de Lisboa ou TFUE.

Assim e sobre esta matéria, deve fazer-se uma referência especial à sintonia conseguida entre todos os órgãos que lideram a UE, tendo em conta o problemático e sempre candente "***primado do direito comunitário sobre os direitos nacionais***" (Fernandes da Silva, 2008:210: a bold em itálico no original). Com este pressuposto, este autor afirma mesmo que "*se os Estados, contrariando a ideia de subsidiariedade, continuarem a evitar promover uma descentralização e participação, estarão também a violar princípios básicos de funcionamento colectivo*" (ibid.: 505-507).

4.5. A Transposição da Subsidiariedade para o Direito Português

Foi naquele quadro, portanto, cumprindo com as suas responsabilidades para com a União Europeia, que se produziram, nos diferentes Estados-Membro, alterações jurídico-constitucionais que visaram acomodar os edifícios legislativos nacionais a essa nova realidade, cujas implicações políticas, orgânico-funcionais, são consideráveis, na medida em que "*centralized states have been required to devolve powers downward and upward to the regional and supranational level in response to decentralization and globalization*" (Hepburn, 2012:125), processos estes que traduzem "*simultaneamente a crise do Estado-Nação da era moderna e o regresso do Estado em novas formas organizacionais, novos procedimentos de produção de poder e novos princípios de legitimação*" (Castells, 2007:358), matéria esta que é tão mais candente quanto os países, decorrente dos seus processos históricos e das suas idiossincrasias, enfim, da sua cultura e esquemas mentais, são, mais, ou menos, centralistas.

No nosso país, a primeira implicação foi obviamente de âmbito constitucional, tendo ocorrido, em novembro de 1992, com a terceira revisão da CRP, cujo objetivo fundamental foi o de permitir a ratificação do Tratado da União Europeia, assinado em Maastricht em fevereiro de 1992 e cuja entrada em vigor ocorreria no ano seguinte.

Durante esse processo, de discussão interna ao nível da Assembleia da República, e porque o espírito e a letra da lei se complementam e ajudam a esclarecer eventuais futuras dúvidas sobre os caminhos a prosseguir, é crucial começar por sublinhar que, de acordo com Jaime Gama, "*Somos interpelados pelo Tratado de Maastricht para repensar o papel do Parlamento nacional, das autonomias regionais e do poder local*" (d'Oliveira Martins, 2003:335-6), fundamentalmente, acredita-se que o tivesse subjacente, porque "*o princípio da subsidiariedade transforma-se em barreira, intransponível, de salvaguarda da autonomia das entidades inferiores face às superiores, particularmente face ao*

Estado" (Amaral, 1998:298:sublinhado nosso), constituindo-se ambos, **Subsidiariedade e Autonomia**, ainda de acordo com o mesmo autor ,"*como princípios arquitecturais* [e] *instrumentos de estruturação do Estado*" (ibid.:300: sublinhado nosso), que se assumem mesmo, como o reitera adiante, como "*paradigma político-organizacional em emergência no Ocidente*, [qual] *novo tipo de Estado: o Estado regional ou das autonomias*" (ibid.:317: sublinhado nosso).

Interessante também de referir, foi a posição expressa por Almeida Santos, deputado do PS e presidente da Comissão encarregue das alterações, o qual afirmou "*que nos arrogamos o direito de ter a nossa própria interpretação doutrinal e jurisprudencial do princípio da Subsidiariedade*" (d'Oliveira Martins, 2003:341), posição esta que terá sido corroborada por um deputado do P.S.D., Costa Andrade, que sublinhou "*o seu acordo a que haja um sentido jurídico-constitucional português de subsidiariedade*" (ibid.).

Estas perspetivas não foram, todavia, subscritas por todos, já que a ideia subjacente ao princípio da Subsidiariedade "*has been shaped throughout the ages*"[195] (Jover, 2002:16) ou, como se constatou anteriormente e o afirma, ainda, Pacheco do Amaral,

> "*Apesar de terem sido lançadas para a primeira linha do debate público apenas nos últimos anos (...) a autonomia e a subsidiariedade não constituem qualquer invenção corrente. Não são conceitos vazios de conteúdo, que possam aceitar as concepções que, artificialmente, o legislador positivo houver por bem atribuir-lhes"* (Amaral, 1998:324: sublinhado nosso),

o mesmo é dizer que se deve sonegar, literalmente, no plano filosófico-político, a ideia da possibilidade de adulteração e de adequação, ao bel-prazer de um qualquer país Europeu, de pressupostos e princípios que remontam às civilizações clássicas e nomeadamente à Helénica e que, em especial com o desenvolvimento que sofreram no âmbito da Doutrina Social da Igreja e no Direito Internacional, ganharam uma substância e uma forma que são as que estão subjacentes à sua introdução nos Tratados europeus.

---

[195] "*its roots go back to Aristotle himself* [...and] *The thread follows through Saint Thomas, Althusius, Locke, Montesquieu, Hegel, Tocqueville, Proudhon, Ketteler, Taine, Taparelli ... becoming by the late nineteenth and early twentieth centuries the keystone of social doctrine in the Catholic Church*" (Jover, 2002:16)

Gonzalo Jover, em "Rethinking Subsidiarity as a Principle of Educational Policy", remete mesmo para a circunstância de estar subjacente ao princípio uma "*dual dimension of intervention and non-interference*" (Jover, 2002:16), fundamentalmente porque, como defende, "*its ethical Foundation is not based on the adoration of formal liberty or on the aspiration to equality as a goal, but rather, on the ethical-anthropological assumption of dignity*" (ibid.).

Procurando ainda perceber o espírito do legislador, neste caso e para o que nos interessa sobremaneira, o português, é de relevar a posição expressa por Alberto Costa, também deputado do PS, que, na sessão de debate e votação no plenário, em linha com Jaime Gama,

> "*esclareceu que*, "*a partir de agora não será possível um debate sobre as competências das autarquias, sobre as competências das regiões e da Comunidade, sem que esse princípio seja aplicado. E o princípio* [sustenta o deputado] *é, basicamente, o de que aquilo que os níveis mais próximos dos cidadãos são suficientemente capazes de fazer* ***não pode*** [atente-se no verbo] *ser transferido para níveis superiores*" (d'Oliveira Martins, 2003:348-9: bold e sublinhado nosso).

Todo o debate suscitado, em 1992, pode, de algum modo, entender-se como a antecâmara da discussão ocorrida cinco anos mais tarde, em 1997, em sede da quarta revisão constitucional, quando da introdução do princípio no quadro jurídico interno, objetivamente e só, deve frisar-se, como consequência da sua consagração no espaço da UE, o que arrastou o tema e pressionou a sua integração "*na discussão da arquitectura política interna, particularmente daqueles Estados membros que, a par de uma forte tradição unitarista e centralista, integram ainda regiões autónomas*" (Amaral, 1998:301), como é o caso de Portugal.

É neste contexto, portanto, que a quarta revisão da CRP estabelece, por via do § 1º do seu Artigo 6º, a integração do citado conceito/princípio da Subsidariedade, ora

> "*dirigido às relações internas entre o Estado e a administração pública, autárquica e autonómica* [...assim o ...] *incorporando (...) entre os princípios a que deve obedecer a organização e funcionamento do Estado unitário*" (Fernandes da Silva, 2008:883: sublinhado nosso),

proclamação esta que, de acordo com Jorge Miranda, citado pelo mesmo autor, "*surge em simultâneo com a consagração* ***"...do regime autonómico insular como elemento a respeitar pelo Estado unitário***" (ibid.: a bold em itálico no original).

De facto e a relevar para este exercício, o legislador, que contemplara já, desde a 1ª Constituição Democrática de abril de 1976, no § 2º desse mesmo Art.º 6º, a existência de "*regiões autónomas dotadas de estatutos político-administrativos próprios*" (a que se aduziriam, entretanto, "*e órgãos de governo próprio*"), vem reforçar, nesta revisão de 1997, ao mesmo Art.º 6º, todo o contexto e enquadramento das ditas Regiões e dos seus Órgãos, nesta circunstância ao introduzir, ao seu parágrafo 1º, a noção de que se "*respeita na sua organização e funcionamento o regime autonómico insular*", matéria esta que não estava, de todo, subjacente até então e que denota, de forma substantiva, uma preocupação em alterar o quadro de relacionamento, global e específico, entre a República e as Regiões Autónomas.

Medeiros Ferreira, ainda a propósito de Autonomia e de Subsidiariedade, afirma mesmo que este princípio

> "*acolhido no T.U.E. é aquele que mais depressa se entrelaça com o princípio geral da autonomia política, sobretudo no que diz respeito à questão das competências e atribuições assim como à teoria da descentralização*" (citado por Fernandes da Silva, 2008:825).

É, assim, à luz deste derramar de um conceito / princípio, da legislação Europeia, no edifício jurídico nacional e só para efeitos internos (porque, externamente, a sua integração já havia ocorrido em 1992), que se crê que Blanco de Morais, professor da Faculdade de Direito de Lisboa, assume que

> "*se no plano jurídico o princípio* [da Subsidiariedade] ***nasceu federalisticamente****, a sua incidência como critério suplementar de repartição de competências confluentes entre o Estado-Pessoa e diversos tipos de entes territoriais descentralizados (...) expandiu-se para outras formas de Estado, mormente para os de estrutura unitária*" (Blanco de Morais, 1998:783: sublinhado nosso),

como é o caso do nosso país.

Blanco de Morais é, contudo, ainda mais assertivo nesta sua interpretação e perspetiva, sublinhando, páginas adiante, que

> "*com a revisão (Constitucional) de 1997 as dúvidas dissiparam-se e a subsidiariedade ganhou o estatuto de princípio constitucional reitor da organização e funcionamento interno da República Portuguesa como Estado unitário*" (ibid.:790: sublinhado nosso),

interpretação esta que entronca com a afirmação de que

> "*A juridificação de uma ideia simples, como essa assim veiculada ao termo **subsidiariedade**, pode implicar a concepção de todo um sistema de poder que há-de ser diferente do sistema existente porque alheio e estranho a este*" (d'Oliveira Martins, 2003:19: a bold em itálico no original: sublinhado nosso).

Este entendimento, de que a introdução, no quadro jurídico nacional, do conceito da Subsidiariedade, alterou, substantivamente, a partir de 1997, a correlação de forças e competências entre os diversos atores institucionais, é também subscrito por Nuno J. Sousa que considera mesmo que

> "*O Estado é politicamente unitário, mas considera-se constitucionalmente limitado pela autonomia insular* (...) *e pelos princípios da subsidiariedade e da descentralização administrativa democrática*" (Sousa, 2013:81: sublinhado nosso).

Frise-se que este ponto de vista encarna, no limite, a convicção político-jurídica maior dos regimes democráticos, qual seja a de que "*distribuir de modo equilibrado o poder do Estado por vários órgãos favorece, em primeiro lugar, um controlo e uma limitação do poder do Estado*" (Zeppelius, 2010:268), o que, se associado à nova condição de "*Estado em Rede no contexto daquilo que Habermas definiu como a constelação pós-nacional*" (Castells, 2007:425), acarreta "*graves consequências para a teoria e prática do Estado*" (ibid.:424), considerando em particular que as relações entre o Estado e a Sociedade passam a ser "*especificada*[s] *de forma a incluir a diferenciação territorial a diferentes níveis*: *nacional, regional e local*" (ibid.:426), mas também no plano supra-nacional, deixando de se centrar exclusivamente na referência clássica do Estado-Nação.

4.6. Da Leitura Política e Jurídica sobre as Implicações da Subsidiariedade na Lei Portuguesa

Reiterando o já afirmado anteriormente, de que a letra e o espírito da lei não podem jamais dissociar-se, menos ainda num exercício deste género, importa relembrar algumas das perspetivas exaradas pelos diversos representantes dos diferentes partidos, para o que recorreremos, fundamentalmente, ao trabalho de Margarida Salema d'Oliveira Martins e nomeadamente ao seu "O princípio da Subsidiariedade em perspectiva Jurídico-Política".

Começando por referir que a proposta final, aprovada pela maioria qualificada do Parlamento necessária a uma alteração constitucional, decorreu de "*uma proposta acordada entre o PSD e o PS*" (d'Oliveira Martins, 2003:425), importa frisar, como o expressa esta docente de Direito, que, com a citada proposta e alteração, assume-se

(i) "*o princípio da subsidiariedade, na revisão de 1997, como uma continuidade da consagração da subsidiariedade pela revisão constitucional de 1992*" (ibid.:432);

(ii) que o estipulado pelo "*artigo 6º* [da C.R.P.] *tem a ver com a estruturação interna do Estado Português que integra regiões autónomas, autarquias locais e uma administração pública descentralizada*" (ibid.),

e, por último e não menos importante,

(iii) que o "*seu sentido político* [é] *de proximidade de decisão ao cidadão*" (ibid.) e que a "*sua função* [se relaciona] *com a repartição de poderes*" (ibid.).

No que concerne às diversas intervenções, a autora salienta as de Medeiros Ferreira, do PS, que, para além de reiterar que "*O princípio da subsidiariedade implica que as decisões dos poderes públicos sejam tomadas ao nível mais próximo do cidadão*" (ibid.:426: sublinhado nosso), entende, ainda, que se deve assumir que "*Trata-se em síntese, de uma norma de protecção contra as intervenções de cúpula injustificadas e favorável aos direitos e competências dos Estados e das regiões"* (ibid.) para e, finalmente, realçar que "*aproveitou-se a actual revisão para entrelaçar os novos conceitos derivados do Tratado da União Europeia com os princípios fundamentais da Constituição*" (ibid.: sublinhado nosso), qual ajustamento a uma nova realidade, ou, como sublinha Pacheco do Amaral, a "*uma nova estrutura de organização política que gira à volta de um mosaico de espaços, de lealdades e de instituições, locais, regionais, supranacionais*" (Amaral, 1998:91), a que há, portanto, que dar coerência e consistência jurídico-político-administrativa.

Refere-se, ainda, a ex-deputada ao Parlamento Europeu, à intervenção de outro representante dos partidos-autores da proposta aprovada, neste caso ao deputado do PSD, Mota Amaral, o qual, para além de afirmar que "*A nossa democracia moderna (...) não tolera (...) um unitarismo centralista, incompatível, aliás, com a sociedade plural dos nossos dias*", (d'Oliveira Martins, 2003:430: sublinhado nosso), defendeu ainda que

> "*na sua estruturação, o Estado tem de reger-se (...) deixando o máximo de poder o mais próximo possível dos cidadãos* [sendo] *este o conteúdo do*

princípio da subsidiariedade tal como o entende a teoria clássica do Estado" (ibid.)

para, quase ao terminar e de forma mais objetiva, sublinhar que

"*Fica agora expresso, sem lugar para equívocos, que a autonomia dos Açores e da Madeira tem de ser respeitada também na organização e funcionamento do Estado unitário português e, portanto, também na sua legislação ordinária*" (ibid.: sublinhado nosso).

Contrariamente a estas posições, constata-se que os deputados do PCP e do CDS, respetivamente Luís Sá e Ferreira Ramos, opuseram-se, em nome dos seus partidos, à citada alteração constitucional que transpôs, para a ordem jurídica nacional, o referido princípio.

Da parte do PCP, porque, alegadamente e demonstrando a sua crença nas teses que sustentam o "centralismo democrático",

"*o princípio da subsidiariedade não vem trazer nada de novo em relação àquilo que é virtuoso, que é exactamente o princípio da descentralização, o qual aponta para (...) a vertente descendente do princípio da subsidiariedade*" (d'Oliveira Martins, 2003:427),

ou seja, para que o processo só decorra em função do que as estruturas superiores do Estado entendam, a cada momento, como sendo o "desejável ou possível".

No que concerne ao CDS, por entender, no quadro do pendor nacionalista que faz parte do ADN das estruturas centrais deste partido, que "*a constitucionalização deste conceito não servirá mais do que para (...) se fazer um avanço em teses federalistas com que (...) o PP não concorda e combaterá não votando este normativo*" (ibid.:431), o que denuncia também o receio de que a institucionalização do preceito, considerados os seus pressupostos fundamentais e a sua lógica funcional, servisse para avançar rumo à criação de um Estado federal.

Neste quadro, pelo seu posicionamento diverso das estruturas nacionais, cabe referir a posição de quem foi líder do CDS-PP na Madeira e que, para além de ter sido deputado à ALRAM, foi também docente da Universidade Católica e da Pós-Graduação em Direito Regional na UMa. Para além de concordar com o princípio, Ricardo Vieira sublinha mesmo, em "O Princípio da Subsidiariedade e a Autonomia Administrativa das Regiões Autónomas", que

"*A Subsidiariedade actuará, desde logo, no plano político ou* ***de jure****, na medida em que exige aos órgãos de soberania as medidas legislativas que*

melhor correspondam à exigência de colocar nas instâncias de poder mais próximas das populações a competência para decidir os assuntos e interesses que a ela digam respeito" (Vieira, 2001:5: a bold em itálico no original).

Neste contexto, afiança, suportando-se nos pressupostos histórico-filosóficos do conceito, que "*O princípio impõe, agora, (...) um raciocínio jurídico inverso: nos territórios insulares só devem ser executados pela Administração do Estado os assuntos que não façam parte das atribuições das Regiões Autónomas*" (ibid.:35: sublinhado nosso). Mas mais. O ex-líder do CDS-PP Madeira refere ainda que, neste novo quadro jurídico-constitucional enformado pelo princípio da Subsidiariedade, "*acompanhamos a maioria da doutrina no sentido de que o poder regulamentar regional abrange toda a lei nacional, mesmo no domínio da competência reservada*" (ibid.:17: sublinhado nosso), acrescentando, noutro âmbito, a ideia de que foi ainda retirada "*aos órgãos de soberania a decisão da oportunidade de 'transferência' do poder executivo para o espaço regional*" (ibid.:23), o que significa que o poder de iniciativa e a decisão, sobre "o quê e quando", entendem as Regiões Autónomas assumir como competências suas e poderes seus, deixou de estar dependente de critérios e "timings" estabelecidos pelos órgãos de poder central.

Antes de prosseguir, acredita-se, também, ser relevante para o nosso exercício e ilações do mesmo, referenciar que antes de ser desenhada a solução final da redação, se constatou, ainda, o aparecimento, relativamente à categorização do Estado, de três propostas: uma, da Assembleia Legislativa da Madeira, defendida pelos deputados eleitos pelo PSD por este círculo; outra, do PS, também da autoria dos deputados, deste partido, eleitos pela Madeira, e finalmente, outra, do cidadão Jorge Miranda, propostas estas em que se estabelecia que "*O Estado é unitário e regional*" (ibid.:422-424).

Apesar de esta redação não ter vingado, visto ter-se assistido, como observado, a uma negociação entre o PS e o PSD, que entregaram uma "*proposta de substituição*" (ibid.:425) do referido artigo, permite, todavia, inferir que a adoção do texto final e o modo como foi redigido, ao explicitar, conjugadamente, ao seu Artigo 6º, que o Estado "*respeita na sua organização e funcionamento o regime autonómico insular e os princípios da subsidiariedade ...*" mais não fez do que assumir, como, noutro plano, se o sublinha, que "*O princípio de subsidiariedade constitui o corolário e o complemento natural do princípio de autonomia*" (Amaral, 1998:266:sublinhado nosso).

4.7. A Sonegação dos Pressupostos da Autonomia e da Subsidiariedade

Importa, no âmbito deste exercício, e porque, como se viu, **a questão da categorização do Estado se tem assumido**, enquanto suporte semântico-ideológico que confirma a força e o papel do discurso que lhe atribui Foucault, **como fundamento para inibir uma alteração substantiva da organização do Estado, vis-à-vis,** em 1ª instância, **as Regiões Autónomas**, mas também e num segundo plano, relativamente às **Autarquias**, importa, dizia, falar um pouco sobre a qualificação do Estado, mau grado ser evidente que "*the States are in fact, geographically diverse in their political, economic and social conditions and that this holds true whether they are unitary or decentralized*" (Gallego et al, 2018:134).

Sabido que "*a Constituição de 1911 (...) foi a primeira que proclamou que Portugal é um Estado unitário, porventura para atalhar projectos federalistas*" (d'Oliveira Martins, 2003:438) e que foi a de 1976 que reintroduziu o conceito, precisamente no artigo que cria as Regiões Autónomas (Enes, 1987:26), é de sublinhar que tal tenha ocorrido, quando, "*in the last few decades, the preponderant form of the unitary state has been questioned in every continent* [...and] *Some states have even newly transformed themselves into full-fledged federations*" (Benedikter, 2009:9).

Aliás, a persistência na manutenção da categorização do Estado português, na C.R.P., *"Não tem sido (...) pacífica (...) sendo quase unânime a sua contestação doutrinal"* (Fernandes da Silva, 2008:847), particularmente, prossegue o autor, citando Jorge Miranda, porque a atribuição, às regiões insulares, de Estatutos Político-Administrativos, induz *"**uma profunda alteração qualitativa, introduzida não somente na situação dos arquipélagos (...) mas também na própria estrutura do Estado português***" (Fernandes da Silva, 2008:847-8: a bold em itálico no original).

Ainda segundo este docente da Universidade Lusíada, que continua a citar Jorge Miranda, por esta circunstância "*Portugal constitui hoje **"...um Estado unitário regional, apesar de esta designação não estar expressamente consagrada no texto constitucional***" (ibid.:848: a bold em itálico no original), perspetiva esta que é afim da de Marco Olivetti (2009), professor de Direito Constitucional da Universidade de Roma, quando afirma que "*the regional state is a form of constitutional arrangement in which the notion of autonomy is somewhat less developed than in the federal state*" (citado por Suksi, 2012:63), entendimento este que é reforçado, ao sublinhar-se que "*territorial*

autonomy involves a singular entity in what otherwise be a unitary state" (ibid.:76: sublinhado nosso).

Posição diversa terão Gomes Canotilho e Vital Moreira, já que, dizem, "*A componente regional não é irrelevante para a caracterização do Estado, mas não chega para o qualificar como "Estado Regional*" (citados por Fernandes da Silva, 2008:48), no que são contrariados por Jorge Miranda, ao sublinhar que "*todos os elementos característicos do Estado Regional estão presentes na Constituição*" (Miranda, 1997:368). Deve, todavia, neste contexto, referir-se ainda que Gomes Canotilho, de per si, não deixa de "*reconhecer existirem limites ao poder estatutário da AR, limites que assentarão na própria ideia de autonomia regional"* (citado por Fernandes da Silva, 2008:859).

Entretanto, frise-se, que terá sido aquela convicção que terá levado Jorge Miranda, em sede da 1ª revisão constitucional (proposta pela Aliança Democrática), em 1982, a defender, pela primeira vez e enquanto deputado da Ação Social Democrata Independente (integrada na Frente Republicana e Socialista), a qualificação de Estado Unitário Regional, afirmando que com ela não se quebrava a unidade do Estado, antes se a reforçava "*levando a que todo o Estado seja visto ou revisto em função da autonomia regional*" (Correia de Jesus, 1996:199-200), proposta esta que, apesar de votada favoravelmente pela maioria dos deputados, não vingou, por não ter obtido os votos de 2/3 dos deputados, em efetividade de funções[196].

Importante e a merecer realce, pela posição de princípio que expressa relativamente ao que deve ser inerente a toda a legislação, é a declaração, durante a discussão da referida revisão constitucional, de Francisco Sousa Tavares, deputado da Aliança Democrática, que vincou, em defesa da proposta, que "*as expressões da Constituição devem corresponder às realidades objectivas a que se dirigem*" (ibid.:199: sublinhado nosso), qual assunção do princípio de que o político não se impõe artificialmente sobre o social, antes é sua função servi-lo, para o que "*terá de o interpretar tão fielmente quanto possível*" (Amaral, 1998:282), ou e como sustenta o autor,

> "*o Estado apresenta-se como a **forma** da sociedade; e a sociedade como a **matéria** do Estado (...) Ora, tal junção de forma a matéria não pode ser um exercício abstracto; tem, antes, de ser concreto e situado* [...tendo] *de se verificar um encaixe, uma harmonização entre a forma e a matéria, no*

[196] Artigo 286º da C.R.P.

sentido em que a forma a imprimir deverá ser específica e compatível com a matéria que a recebe" (ibid.:79: a bold em itálico no original: sublinhado nosso).

Ainda em linha com estes advogados-deputados e investigadores do tema, estão Sousa Franco, a quem é atribuída a afirmação de que "*...o Estado português deixou de ser unitário para ser um Estado regional (mesmo sem consagração constitucional deste nome)*" (citado por Fernandes da Silva, 2008:850:sublinhado nosso) e Franck Moderne, docente de Direito Público Comparado, na Sorbonne, que é citado como afirmando que Portugal *"…doit être rangé dans la catégorie des États régionaux*" (ibid.).

Noutro plano, Pereira da Silva, também Professor de Direito Constitucional, alinha praticamente pelo mesmo diapasão, ao afirmar que

"*As experiências de regionalização que maior interesse apresentam, do ponto de vista da sua proximidade com a nossa experiência regional, são a espanhola, a italiana e a dinamarquesa. Outros exemplos de Estados regionais existem, mas a mera descrição das três experiências referidas permitirá verificar que foram certamente elas que, em maior ou menor grau, serviram de fonte inspiradora para a configuração institucional das nossas regiões autónomas"* (ibid.:846).

Quanto a Fernandes da Silva, afirma que coexistem, na UE, diversos tipos de Estado: o Unitário; o Unitário Descentralizado; o Federal e o Regional, categoria esta na qual integra Itália e Espanha - que apelida de regionais integrais - mas também a Dinamarca e Portugal, qualificados como regionais parciais ou unitários com regiões (ibid.:1049), afirmando, ainda, que o desenho da Constituição de 1976 "*inspirou-se (...) nos modelos mais avançados de descentralização política, em especial a Alemanha, Itália e Dinamarca*" (ibid.:1050), realçando, especificamente, no caso dinamarquês, a "*Gronelândia e as Ilhas Faroé*" (ibid.:1050).

Atenta esta referência, e de interesse substantivo para o nosso trabalho, em especial considerando a relação entre o modelo aplicado na CRP e o das Faroé e da Groenlândia, é a circunstância de ser entendido que, entre outras, "*Islands meeting the 'federacy' definition include (...) the Faroe Islands and Greenland (Denmark), the Azores and Madeira Islands (Portugal)*" (Hepburn, 2012:123), conceito este que tem subjacente a ideia de que "*an island may form a relationship with a larger state (often a colonial power) (...) but at the same time is able to retain substantial autonomy and self-government"* (ibid.).

Esta problemática, parecendo a alguns despicienda, considerando que "*States' interests are always perceived within an ideological framework*" (Castells, 2010*a*:143: sublinhado nosso) marca, todavia, toda a dinâmica e dialética das relações entre a República portuguesa e as suas Regiões insulares, desde o 25 de abril até ao presente e a todos os níveis, já que os (des)entendimentos e as perspetivas decorrentes, reitera-se, de valoração semântico-ideológica da questão, em detrimento da realidade objetiva e do efetivo enquadramento político-organizacional mais geral, decorrente da existência de Regiões Autónomas e da constitucionalização do princípio da Subsidiariedade, tem obstado ao normal e profícuo desenvolvimento das relações entre os dois níveis de poder, central e autónomo, com todas as consequências inerentes.

Neste âmbito, entende dever relevar-se a posição de quem foi Presidente do Governo Autónomo da Madeira e Presidente da Conferência das Regiões Periféricas da UE durante décadas, tendo sido também Vice-Presidente do Comité das Regiões. Para quem, na entrevista concedida e de forma desassombrada, "*O Estado Unitário é uma mentira*", visto que e como o afirma reiteradamente, aquele só existe "*quando existe uma única fonte de poder legislativo* [...sendo que] *em Portugal existem 3 fontes constitucionais de poder legislativo*", quais sejam os Parlamentos Nacional e os Autónomos insulares.

Todavia e como sublinha Alberto João Jardim, a manutenção dessa categorização do Estado interessa, por forma a que "*a jurisprudência do Tribunal Constitucional* [garanta que] *as Autonomias acabam onde está o Estado Unitário*", o que torna este conceito num estratagema "*para que a Autonomia seja amordaçada por vias instrumentais*".

Ainda segundo este político, o problema decorre de "*uma grande dificuldade cultural* [quer de magistrados quer de decisores político administrativos] *em distinguir Estado Unitário de unidade nacional, que são 2 conceitos absolutamente diferentes*", circunstância que exemplifica recorrendo ao exemplo da Suíça, que "*é confederada, vive em unidade nacional e não é Estado Unitário*", para terminar reiterando que o problema é de "*incultura do Estado Português*", incultura essa que decorre de uma "*tradição de oito séculos de centralismo e de cinco séculos e meio de colonialismo*" que ainda não permitiu a acomodação à ideia de "*regiões com poder político-legislativo próprio* [...porque] *tudo o que é novidade causa desconfiança*", entendimento que é, também, o de José Enes (1987), relativamente ao impacto da autonomia na mentalidade nacional.

Qual parêntesis interessante, realce-se alguma sintonia entre personalidades com referências ideológico-políticas muito diferentes, já que, em entrevista concedida por Rodrigo Trancoso, deputado do BE, este assume que "*A cultura muito centralizadora que existiu historicamente no nosso país acaba por ser um óbice, um obstáculo"* ao desenvolvimento de processos em contextos diferenciados.

Note-se, porém, que esta tendência para procurar, no plano substantivo, fundamentos ideológico-culturais e, no plano formal, suporte semântico, que desvirtuem a realidade político-organizacional estabelecida com a implantação da Autonomia, à qual entretanto, se aduziu, em 1997, qual fator amplificador desta mesma realidade, o princípio da Subsidiariedade, leva a que haja autores que, mau grado todo o contexto e todos os textos, continuem a afirmar que "*interpretamos este preceito constitucional* [Artigo 6º da CRP] *no sentido de que o princípio da subsidiariedade não se aplica às regiões autónomas dos Açores e da Madeira*" (d'Oliveira Martins, 2003:413), pois, defende-se, ao falar-se em "regime autonómico" "*aponta-se para um conjunto de regras que (...) delimitam a autonomia insular*" (ibid.:415), designadamente a explicitação de matérias de interesse específico, explicitação essa que, alega-se, impossibilita o "regime autonómico" de recorrer à Subsidiariedade, apesar de, segundo a autora, tal impossibilidade não ser observável relativamente às autarquias locais, a quem, no quadro das relações entre aquelas e o mesmo Estado central... o princípio se adequará (ibid.:417).

Qual lógica da sobreposição de outros "valores" à realidade objetiva e aos princípios filosóficos, sociais e políticos, a autora afirma que "*se apenas se fizesse referência à autonomia insular, seria ainda possível aplicar às regiões autónomas o princípio da subsidiariedade*" (ibid.:415). Como se, *mutatis mutandis*, se não pudessem aplicar determinadas lógicas e princípios ao "regime democrático", outrossim e só, à "democracia". Para a qual, por sinal e analisada a CRP, em especial o seu Art.º 2º, se defende "*o aprofundamento da* [dimensão] *participativa*", dimensão esta que passa, objetivamente, pela aplicação, genérica e transversal, quer dos poderes Autonómicos, como da Subsidiariedade.

Contudo e contrariamente a esta posição, autores há que advogam precisamente o inverso, sendo, nesse sentido, paradigmática, a posição de Carlos Blanco de Morais, Professor Catedrático de Direito da Universidade de Lisboa, que não só considera que "*Um dos "ex-libris" da Revisão Constitucional de 1997*" (Blanco de Morais, 1998:983) é o aumento dos poderes legislativos, políticos e financeiros atribuídos às Regiões Autónomas, nomeadamente no "*novo* ***quadro de repartição vertical de competências***

legislativas *entre elas e o Estado*" (ibid.:984: a bold em itálico no original), como, no contexto das que refere serem as "*Seis linhas de força* [que] *logram sintetizar as principais inovações*" (ibid.) naquele relacionamento, o autor de "As Competências Legislativas das Regiões Autónomas no Contexto da Revisão Constitucional de 1997" afirma, desde logo e em primeira instância, que

> "*Os órgãos regionais (...) podem doravante selecionar na esfera de* ***competência concorrencial*** *com os órgãos de soberania, domínios onde potencialmente exista o referido "interesse específico", mesmo que essa selecção ocorra fora da enumeração* ***constitucional*** *e* ***estatutária*** *das referidas matérias, a qual passará a ter carácter exemplificativo e garantístico*" (ibid.: sublinhado nosso),

entendimento este que confirma a ideia subjacente à teoria da autonomia política, de que "*under the constitution of the state (…) both the state legislature and the legislature of the autonomous entity (…) may also have concurrent competences*" (Suksi, 2012:60) ou e citando ainda o que é expresso em "The World's Modern Autonomy Systems - Concepts and Experiences of Regional Territorial Autonomy", "*A real autonomy must comprise the right to set out its own laws, in both forms, as exclusive domain or as a concurrent domain within a framework of setting and limiting the powers of the central state*" (Benedikter, 2009:26).

Entretanto, e retornando às referidas "*Seis linhas de força*" de que fala Blanco de Morais, é ainda importante sublinhar que, na citada Revisão Constitucional, se assistiu à

> "***Inversão do primitivo regime de aplicação preferencial da lei geral da República*** *sobre os decretos legislativos regionais (...) em favor de um novo regime (...) pautado pela prioridade aplicativa dos decretos legislativos regionais sobre a legislação estadual concorrente, a qual assumirá a natureza de* ***Direito supletivo***" (Blanco de Morais, 1998:985: sublinhado nosso).

Finalmente e ainda segundo este docente da Universidade de Lisboa, no que concerne a uma questão central ao nosso exercício, "*A enumeração constitucional e estatutária* [das matérias de interesse específico] *deixou, assim, de ser taxativa para o exercício deste poder regional*" (ibid.:992: sublinhado nosso), passando este a poder ser aplicado "*onde* [a Assembleia Legislativa Regional] *considere existir interesse específico*" (ibid.:991), o mesmo é aceitar a premissa fundamental de que, como qualquer outra e nomeadamente a pessoal, "*a Autonomia é evolutiva* [e] *encontra a sua razão de*

ser na necessidade dos textos legais acompanharem, como instrumentos que são, as necessidades do desenvolvimento" (Reis Leite, 1987:49).

5. SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA - GLOBALIZAÇÃO, PARTICIPAÇÃO e GOVERNAÇÃO em REDE

"Human beings emerge as active agents who,
due to their awareness of historical forces
and the effects of such forces on individuals,
help shape the future expression of these historical forces"
Joe Kincheloe

5.1. A Incerteza e o Paradoxo do Hiperindividualismo e da Hiperdependência

Krishan Kumar explicita, em "Post-history: living at the end", a que é a característica determinante da sociedade em que vivemos, designadamente quando afirma "*We seem to feel ourselves suspended in a transitional state where the only certainty is the lack of certainty"* (Kumar, 2000:57), perspetiva esta que é, de modo mais simples mas igualmente assertivo, a de Toffler, nomeadamente ao assumir que "*the sole certainty is that tomorrow will surprise us all*" (Toffler, 1990:500).

Recorrendo a outra imagem, numa das categorizadas como 'bíblias da globalização económica', "Global Shift [Transforming the World Economy]", o autor partilha da mesma visão ao afirmar que "*The future (…) is a land of many questions to which there are no certain answers*" (Dicken, 1998:467), o que é, pode dizer-se, adequadíssimo a uma era em que "*o inesperado surpreende-nos.(...) o novo brota sem cessar* [e] *Nunca podemos prever como se apresentará*" (Morin, 1999:35), pelo que e como o sublinha este filósofo e sociólogo francês, "*O futuro chama-se incerteza*" (ibid.:87).

Reconhecida, também, a causalidade multifatorial que origina este cenário, Krishan Kumar assume que

> "*is the arrival of an incontrovertibly global economy, propelled by an accelerating revolution in information technology that is transforming societies and cultures and undermining many of the landmarks of national societies*" (Kumar, 2000:60),

visão esta que, em capítulo de "Understanding Contemporary Society", se corrobora, designadamente ao sublinhar-se que

"*Globalization processes involve variable, but always significant, shifts in the spatial ordering and reach of networks (...) in the stretching of interpersonal and social relationships across time and space, and in organizational forms and functions*" (Axford, 2000:239).

Quanto a Peter Dicken e retornando ao professor da Universidade de Manchester, subscreve o entendimento daqueles autores e, de modo mais linear, quase sumariza as suas posições ao afirmar que "*Globalization is the new economic (as well as political and cultural) order*" (Dicken, 1998:3: sublinhado nosso).

Noutro plano desta "*era of breathtaking change*" (Osborne e Gaebler, 1993:15), que é categorizada como um "*process of multidimensional, structural change that takes place in the midst of agony and uncertainty*" (Castells, 2010*a*: xvii), e como é característico das análises sistémicas, este sociólogo catalão identifica ainda,

i) no plano comportamental, "*a fundamental cultural transformation, as virtuality becomes an essential dimension of our reality*" (ibid.: xviii: sublinhado nosso),

ii) bem como, em termos sociais, "*a growing multiethnicity and multiculturalism almost everywhere* […which] *places multiculturalism at the forefront of social dynamics*" (ibid.: xxiii: sublinhado nosso),

e, finalmente,

iii) no plano institucional, no que se se percebe ser um processo descorrente de toda esta alteração tecno-económica e sócio-comportamental, "*the growing incapacity of political institutions based on the nation-state to handle global problems and local demands*" (ibid.: sublinhado nosso).

Importante de realçar, antes de continuar, porque traço também determinante nesta nossa civilização contemporânea e decorrente da "virtualidade" de que fala Manuel Castells, é esse dom, atual, de quase ubiquidade, que se pode observar na *"possibilidade de cada um estar simultaneamente em vários locais, de intervir à distância seja onde for que se encontre*" (Lipovetsky, 2017:134), no que este autor francês categoriza como "*o nómada conectado*" (ibid.).

Esta, se se pode dizer, nova dimensão humana, traz todavia consigo uma outra realidade, que começa por se perceber na área laboral mas que se alargou já a todas as restantes atividades humanas, realidade essa que se consubstancia na "*lógica implacável da urgência*" (ibid.:137), por via da que é uma constatação indiscutível, em todos os setores, "*da ditadura das respostas imediatas,* [d]*a impossibilidade de ganhar distância,*

[de] *uma pressão temporal permanente,* [d]*o sentimento do viver absorto*" (ibid.), assim se originando o que este autor refere ser o "*Desvanecimento da distinção entre esfera do trabalho e esfera privada*" (ibid.: sublinhado nosso), que favorece, como sublinha, "*a gravidade do* ***homo addictus***" (ibid.:138: a bold em itálico no original).

Ainda causa ou consequência do processo de globalização e da revolução tecnológica, o final do século XX e as primeiras décadas do século XXI, trouxeram consigo, por um lado, o desenvolvimento de uma economia imaterial, nomeadamente na área de serviços, que

> "*may have altered the meaning of territory and its scale, but have not eliminated it altogether* [...for] *we are seeing a reterritorialization of policy demands and public action across a variety of policy domains, including culture, economic development and social policies* (Keating, 2012:15),

mas também e por outro lado, decorrente do aumento exponencial da capacidade produtiva a nível mundial e da revolução nos transportes, de uma economia caracterizada como de consumo, que se impõe, de modo muito evidente, como "*uma economia hipermoda*" (Lipovetsky, 2017:40), conceito este com que o autor "*designa a época em que as indústrias de consumo, dos lazeres e da comunicação são governadas pela aceleração dos ritmos de mudança, pela renovação perpétua dos modelos, das imagens e dos programas*" (ibid.).

Neste contexto, de aumento da capacidade de oferta generalizada e de integração de todas as geografias na economia mundial, em que sobressai, complementarmente à redução dos preços e à democratização do consumo, "*o advento de um sistema-moda que rege a ordem da produção e das necessidades*" (ibid.:29), percebe-se, universalmente e enquanto efeito desta lógica, que "*Para a maioria das pessoas, os gostos por necessidade recuam em proveito dos gostos da moda, do "último grito", das paixões efémeras, da sede de renovação permanente*"[197] (ibid.:48: sublinhado nosso), comportamento este que leva este filósofo francês, teórico da Hipermodernidade, a falar do "*neoconsumidor (...) como um colecionador de experiências*" (ibid.), circunstância esta que, enfatiza em "Da Leveza—Para uma Civilização do Ligeiro", "*é filha dos processos de desregulação, de*

[197] Lipovetsky enfatiza que "*Já não são apenas os estratos superiores que podem comprar "por prazer" e consumir para além da cobertura das suas necessidades básicas, mas também as próprias massas*" (Lipovetsky, 2016:47).

destradicionalização e de individualização hipermoderna" (ibid.: 49), todas estas, sabe-se, marcas determinantes da globalização.

Retornando a Manuel Castells e a um outro livro[198] da sua trilogia dedicada à era da informação (Economia, Sociedade e Cultura), o autor aponta ainda a sociedade em rede, que diz ser a do século XXI e produto da revolução das tecnologias da informação e da restruturação do capitalismo, como responsável "*pela transformação das bases materiais da vida – o tempo e o espaço – mediante a criação de um espaço de fluxos e de um tempo atemporal*" (Castells, 2007:XXIX).

Ainda de acordo com o sociólogo catalão, esta circunstância tem vindo, qual mecanismo de 'ação-reação', a contribuir para que, contrariamente às tendências globalizantes, se esteja a induzir, também e paralelamente, o *"avanço de poderosas expressões de identidade colectiva que desafiam a globalização e o cosmopolitismo em função da singularidade cultural e do controlo das pessoas sobre o seu ambiente e as suas próprias vidas*" (ibid.: XXX).

Qual comprovativo de que de "*la mundialización interactúa con un movimiento hacia la diversidad*" (Braslavsky, 2003:2: sublinhado nosso), ou, como o observa Edgar Morin, "*A unificação mundializante é cada vez mais acompanhada pelo seu próprio negativo, que ela suscita por contra-efeito: a balcanização"* (Morin, 1999:73), no que pode, também, ser perspetivado como um fenómeno de desagregação da sociedade de massas "*fractured into thousands of pieces*" (Osborne e Gaebler, 1993:230), as quais e retornando a Castells, "*contribuem para a transformação das relações humanas ao seu nível mais básico*" (Castells, 2007:XXX) e, concomitantemente, para uma mudança total do relacionamento entre os Cidadãos, as Sociedades e os Estados.

Definitivamente a considerar nesta fotografia da sociedade atual, deste mundo de "*de-massified mini-movements, de-massified opinions, increasingly de-massified communications media, and torrents of specialized data pouring in through fast-multiplying channels"* (Toffler citado por Osborne e Gaebler, 1993:230), em que, como sustenta Warren Bennis, professor universitário e assessor de diversos presidentes dos EUA, "*we are undergoing a period of the most rapid acceleration of 'creative destruction' in history*" (Bennis, 1998:150), constata-se, de modo cada vez mais abrangente, que "*As grandes certezas ideológicas desaparecem [...] em benefício de singularidades subjetivas, talvez pouco originais, pouco criativas, pouco reflectidas, mas*

[198] O Poder da Identidade.

mais numerosas e flexíveis" (Charles citando Lipovetsky, 2004:32: sublinhado nosso), a grande maioria das vezes induzindo a criação de grupos de geometria variável e de fluidez extraordinária na sua constituição, quadro este que decorre, há que ter também consciência, do facto de "*Cada um de nós te*[r] *acesso direto ao mundo através do seu dispositivo portátil, e* [ser] *encorajado a maximizar a sua autonomia*" (Damásio, 2017:293).

A este propósito, percebe-se que a perspetiva destes dois investigadores é, de algum modo, similar, em especial quando Gilles Lipovetsky assume que

> "*Não é exato equiparar a sociedade do hiperconsumo a uma sociedade de pura passividade* [...antes] *Devemos associar o fenómeno ao advento da nova cultura do indivíduo que celebra os desejos de autonomia, de realização e de expressão de si próprio*" (Lipotevsky, 2017:72: sublinhado nosso).

Não é assim surpreendente que se afirme que "*Liberalism is a leading if not the leading dominant ideology*" (Browning, 2000:152) deste século XXI, muito em especial, assume-se, porque os que o autor identifica como sendo os seus temas chave, "*individuality, reason, equality and freedom"* (ibid.:161) se adequam, em absoluto, às características de transformação permanente e sistemática da sociedade contemporânea, no quadro da qual, se observa também, que "*diversity is widely seen as being compatible with, and even a component of*" (Keating & Gagnon, 2012:1: sublinhado nosso).

Esta conjugação de fatores contribui, no limite, para que o individualismo possa mesmo ser elevado à "*forma de 'identidade coletiva'*" (Castells, 2007:4) e se assuma como mecanismo de afirmações (ou sonegações) diversas, eminentemente pessoais, mas também de grupos, de organizações, instituições e mesmo de espaços territoriais, com lógicas que refletem, acima de tudo, não há como escamotear, interesses particulares.

Interessantemente, Sébastien Charles, em "Introdução ao pensamento de Gilles Lipovetsky", afirma que "*A essência do individualismo é o paradoxo*" (Charles, 2004:23), característica esta que constata através de "*duas lógicas que coexistem intimamente, uma que favorece a autonomia, a outra que aumenta a dependência*" (ibid.), ou, dito de outro modo, no que vislumbra em "*Por um lado, mais responsabilização e, por outro, mais desregramento*" (ibid.).

Este entendimento é, anos mais tarde, sublinhado pelo próprio Lipovetsky, ao assumir que "*as sociedades de consumo e de hiperconsumo não coincidem de modo algum com a leveza infinita de um mundo sem dimensão de sentido e de valores*"

(Lipovetsky, 2017:75), perspetiva esta que procura evidenciar com exemplos como "*a dimensão das dádivas para ajuda e caridade, a expansão do voluntariado, as múltiplas ONG e as organizações antirracistas*" (ibid.), enfatizando mesmo, com este pano de fundo, que "*As sociedades hiperindividualistas continuam a reconhecer-se bastante nos princípios do humanismo moral*" (ibid.).

Qual 'outro lado da moeda' desta categorizada como sociedade hiperindividualista, percebe-se também que, em termos mundiais, "*nation states are losing their capacities for governance and national-level processes are ceding their primacy to global ones*" (Hirst and Thompson, 1996:175), pois e como observa Helen Wallace, "*Globalization makes the traditional state level of governance particularly inadequate for a number of important issues, including - and this is troublesome - some policy issues traditionally defined as core prerogatives of statehood*" (Wallace, 1998:16), circunstância que se observa de forma progressiva e cada vez mais acentuada, por via dos diferentes processos de integração económica, política, cultural e educativa que vêm ocorrendo e que leva a que se acentue a ideia e a praxis de que

> "*the international political system (...) can best be depicted as a 'web of interdependencies' (…) involving national governments, international organizations and transnational organizations*" (Dicken, 1998:77: sublinhado nosso),

entre as quais, qual caso paradigmático e no que ao nosso exercício muito importa, "*A UE é pioneira de um sistema de governo transnacional*" (Giddens, 2007:265).

Categorizado como de "*multilateralismo – governação pela consulta e persuasão* – [...que] *é um princípio de aplicação lata num mundo interdependente*" (ibid.:264), este sistema resulta, primordialmente, da circunstância da natureza democrática da União Europeia decorrer "*sobretudo do facto de as políticas propostas precisarem de ser discutidas de forma aberta e de as decisões deve*[re]*m, sempre que possível, ser alcançadas por via do consenso*" (ibid.:251), o que, sendo verdade no plano supranacional, não pode deixar de ser também verificado em termos intra-nacionais, por forma a ser garantida coerência de princípios e de processos.

5.2. Participação e Poder numa Sociedade Globalizada e em Rede

Neste contexto e decorrente da expansão, célere e aprofundada, em todas as geografias (devido ao desenvolvimento das telecomunicações e à acessibilidade crescente

às tecnologias de informação), da sociedade referenciada como do conhecimento, e qual relação de causa-efeito e enquanto marca determinante deste mundo contemporâneo, **os valores da participação nos processos e nas decisões e**, qual outra face da mesma moeda, **da reivindicação,** *lato sensu,* **para que aquela seja garantida**, tornaram-se incontornáveis e vêm induzindo, de forma mais ou menos acentuada, nos diversos continentes, países e regiões, alterações substantivas nas estruturas e no funcionamento das organizações sociais, políticas e económicas, com especial ênfase para as dos Estados, que têm de desconstruir, de modo radical, as suas obsolescentes instituições, "*inventad*[as] *antes do advento do sistema fabril*" (Toffler, 1984:411-12).

Todo este processo tem permitido assistir à criação e ao desenvolvimento de arquiteturas de poder "em rede" que induzem uma transformação profunda, na vida, social, política ou económica, e no modo de estar de todos os Cidadãos, visto que "*the diffusion of networking logic substantially modifies the operation and outcomes in processes of production, experience, power, and culture*" (Castells, 2010*a*:500), entendimento este que o autor reitera e enfatiza páginas adiante, nomeadamente no que concerne às questões do poder, ao afirmar que "*the network morphology is also a source of dramatic reorganization of power relationships*" (ibid.: 502: sublinhado nosso), circunstância esta tão mais evidente quanto, como se sublinha em "From Nation States to Networks", "*We live in a world where the real power is in big networks* [...but] ***For a network to work, everyone has to feel that they are in the center***" (Naisbitt, 1998:214: a bold no original).

Como é percetível, neste contexto, "*The principle of rule by the people is undoubtedly one of the most successful ideologies of modernity"* (Hewlett, 2000:166) ou mesmo e como lhe chamam Hirst e Thompson, "*a virtually universal ideology*" (1996:173), o que vale por dizer que a democracia é, hoje e nomeadamente após 1989[199], "*taken for granted as the best way to organize government of nations, of cities and in some cases international organizations*" (Hewlett, 2000:166), sendo, todavia, sublinha o autor, "*not just the broad notion of democracy that had become the ideology of modernity* ***par excellence****, but more precisely liberal democracy as practised in the West*" (ibid.:167: a bold em itálico no original e sublinhado nosso).

Interessante, neste quadro e qual tendência crescente devido ao acesso, cada vez mais amplo e disseminado, à tecnologia, à informação e ao conhecimento, é, ainda, a

[199] Após a queda do muro de Berlim.

assunção de que "*the key notions for the improvement of contemporary democracy are participation and power*" (ibid.:175: sublinhado nosso).

Participação e poder que remetem, concomitantemente, para a necessidade de assegurar cada vez mais meios de envolver e de integrar, todos sem exceção, em todos os processos de gestão da "coisa pública", no que, numa alusão ao Estado soberano, se antecipa como a possibilidade de que "*The (…) sovereign people could easily replace the 'sovereign*'" (Hirst and Thompson,1996:173), atendendo a que os cidadãos têm hoje, por via da globalização informática e da ciberdemocracia, a possibilidade de assegurar o aprofundamento e uma maior transparência nas relações entre si, os seus pares e as instituições sociais, mormente com o Estado (Real, 2017:130).

Num outro plano, que decorre da perspetiva política que foi desencadeada por Anthony Giddens e Tony Blair, surge o conceito político-operativo de "Partnership", que, segundo o ex-primeiro ministro britânico, "*is statesmanship for the 21st century (…) is also citizenship for the 21st century*" (citado por Franklin, B. et al, 2004:1), a qual tem subjacente toda a lógica inerente ao funcionamento dos sistemas em rede, o mesmo é dizer que, segundo os autores de Educational Partnership, "*establish*[es] *patterns of association and interaction that links the state to civil society with the intent of forming interconnections, introducing flexibility, and structuring individuality and citizenship*" (ibid.:3).

No quadro das possibilidades previstas para a citada Parceria, que os autores, a exemplo da dupla britânica, enquadram nas novas teorias políticas e de governação, cabe um espaço privilegiado para a problemática da educação, assumindo-se, a este nível, ter implicações, quer no âmbito dos diversos setores quer para todos os níveis do Estado, já que pode potenciar "*the participation and experience of those left out of policy discussions or decision-making*" (ibid.), destacando-se, entre estes, as famílias, comunidades e outras organizações, quer de cariz lucrativo quer não lucrativo, onde cabem também as do foro religioso.

Mais especificamente e como se constata, a Parceria pressupõe uma lógica de Rede e tem subjacente, genericamente, "*a certain type of state, one that promotes the devolution of authority and the decentralization of decision-making*" (ibid.:8), podendo configurar-se como sendo, no limite, mais um instrumento do apelidado Network State, visto que toda a narrativa subjacente ao conceito e à praxis defendida, decorre da ideia de que quer as comunidades como os indivíduos, de per si ou no âmbito das suas famílias e demais organizações, têm a responsabilidade de participar na gestão da coisa pública, no

que Thomas Popkewitz qualifica como "*the pact of government to its citizens (…) formed symbolically as a social contract or agreement (…) to ensure progress and individual well-being*" (Popkewitz, 2004:30).

A propósito das premissas deste novo acordo ou contrato social, sublinhe-se que António Barreto também entende que "*A cidadania é hoje um novo critério de estabelecimento dos poderes sociais*" (Barreto, 1994:271), pelo que, neste contexto, está em linha com Barry Franklin, Thomas Popkewitz e Marianne Bloch, na defesa de um outro tipo de Estado, visto acreditar que "*a centralização do Estado e dos poderes (...) constitua hoje um travão à assunção dos direitos de cidadania, ou um limite ao desenvolvimento da autonomia pessoal e comunitária*" (ibid.:272).

No quadro deste entendimento, como já se disse, cabe o perspetivar sobre o papel a cometer ao sistema educativo pois, como afirmava, em 1972, o presidente da Comissão Internacional da UNESCO, para o Desenvolvimento da Educação, "*l'éducation appelle, accompagne ou consacre l'évolution sociale et politique, tout aussi bien que l'évolution technique et économique*" (Faure, 1972:XXVI), sublinhando, neste contexto, a ideia, que hoje se acentua, de que "*Des sujets plus instruits tendent à s'affirmer comme citoyens, et s'ils sont en plus grand nombre, à avancer une revendication démocratique*" (ibid.).

Todavia e como o sustenta ainda Edgar Faure, "*le problème de la démocratie se pose d'une façon plus impressionnante encore* […car] *tous les peuples ressentent maintenant l'aspiration (…) à un type de démocratie différent*" (ibid.:XXVIII), democracia essa cuja dimensão meramente formal já não é suficiente, pelo que e ainda segundo o responsável pelo relatório conhecido como "Aprender a Ser",

> "*Il s'agit donc (...) de développer <u>le concept même de la démocratie</u> (...) qui <u>doit</u> lui* [au citoyen] *<u>permettre de participer aux responsabilités et aux décisions inséparables d'une société promotionnelle</u> (...) <u>et de recréer l'objet et le contenu de l'éducation</u> en tenant compte à la fois des nouveaux caractères de la société et des nouveaux caractères de la démocratie*" (ibid.: XXIX e XXX: sublinhado nosso),

pois e recorrendo ao autor de "Partnerships, The Social Pact, and Changing Systems of Reason", "*Participation is not a normative principle that stands outsider of its cultural practice but a governing principle formed and constituted through those cultural practices*" (Popkewitz, 2002:48).

Entretanto, quase um quarto de século depois do último relatório sobre o tema, a UNESCO cria, em 1996, uma nova comissão, ora liderada por Jacques Delors, comissão

essa que analisando o contexto global e fazendo uma prospetiva sobre a Educação para o Século XXI, traz a lume um novo documento, intitulado "Educação - Um Tesouro a Descobrir".

Neste, ao seu prefácio, aquele que liderou a UE no seu período de maior expansão e aprofundamento, i.e., entre 1985 e 1995, depois de afirmar que "*A questão central da democracia é saber se queremos, se podemos participar na vida em comunidade*" (Delors, 1996:14), dá nota que há que ter presente um conjunto de questões, que apelida de tensões, as quais há que enfrentar de modo a poderem superar-se.

Sobre a primeira, que apelida de "*tensão entre o global e o local*" (ibid.), Jacques Delors releva a necessidade de cada um "*tornar-se pouco a pouco, cidadão do mundo sem perder as suas raízes*" (ibid.), sublinhando ser imperioso que se participe "*ativamente na vida do seu país e das comunidades de base*" (ibid.). Noutro plano, o presidente do grupo responsável pela elaboração do relatório refere "*A tensão entre o universal e o singular*" (ibid.), dando nota da progressão do que apelida "*mundialização da cultura*" (ibid.) e dos riscos que lhe estão subjacentes e que há que enfrentar, de modo a não permitir-se, simultaneamente, "*o esquecimento do caráter único de cada pessoa, da sua vocação para escolher o seu destino e realizar todas as suas potencialidades, mantendo a riqueza das suas tradições e da sua própria cultura*" (ibid.).

Entre outros papéis que reserva à Educação e depois de referenciar a pertinência de esta ser, cada vez mais, perspetivada ao longo da vida, assim se desenvolvendo o que apelida de "*Uma sociedade educativa*"[200] (ibid.:18) com os seus diferentes "aprenderes"[201], o ex-Presidente da Comissão Europeia alerta para a necessidade de não se esquecerem, em todo o processo, os que apelida de "*atores principais que contribuem para o sucesso das reformas educativas*" (ibid.:25), realçando que "*É evidente a importância primordial da comunidade local para o sucesso de qualquer reforma*" (ibid.:26), pelo que, linhas adiante, em nome da "*Comissão, chama a atenção para o interesse de uma sábia descentralização*" (ibid.:26), deixando também claro, já em sede do próprio relatório, que "*A preparação para uma participação ativa (...) tornou-se para a educação uma missão de caráter geral*" (UNESCO, 1996:61).

Estes valores e estruturas incontornáveis deste tempo, que se suportam mas também influenciam "*o entendimento de* [que] *o Estado democrático não se contenta com a obediência solícita dos cidadãos* [antes] *Pretende dar importância à*

[200] A lembrar o conceito de "sociedade cognitiva" (C.E., 1995) estabelecido ao Livro Branco da Educação.
[201] A conhecer, a fazer e, em conformidade com o relatório de 1976, a ser.

autodeterminação do homem também no domínio político" (Zeppelius, 2010:284: sublinhado nosso), qual, como afirma o autor, "*direito à competência individual*" (ibid.: sublinhado nosso) vem, portanto, dando corpo a uma nova perspetiva institucional sobre a necessidade imperiosa de se criarem "*meios mais directos de participação*" (Giddens, 2007:138), que permitam a expressão, a todos os níveis e em todas as áreas, dessas competências individuais crescentes que a tríade (Tecnologia – Informação – Conhecimento) exponencia contínua e desmesuradamente.

Competências e desenvolvimento tecnológico disponível "worldwide" que são responsáveis por ter "*transformed the way we think, we produce, we consume, we trade, we manage, we communicate, we live, we die, we make war, and we make love"* (Castells, 2010*b*:1), ou, como de modo mais sintético do que este, Anthony Giddens, "pai" do conceito político trabalhista "The Third Way", o coloca, designadamente quando afirma que as pessoas "*Já não querem continuar a ser tratados como peões (...) Querem fazer-se ouvir*" (Giddens, 2007:137).

É esta circunstância que suporta, no fundo, a ideia de que "*o indivíduo hipermoderno continua a ser um indivíduo para o futuro*" (Lipovetsky, 2004:78), futuro este que o autor enfatiza ser "*declinado na primeira pessoa*" (ibid.), mas que comporta, também, a perspetiva, já antecipada em 1972, de que "*La conscience individuelle doit pouvoir exercer sa force par le relais de la conscience historique et de la conscience de groupe, par la recherche et la sauvegarde de l'authenticité, enfin par le sentiment de la pleine appartenance de chacun à la totalité de l'espèce*" (Faure, 1972:XLIII).

5.3. O Processo Decisional numa Sociedade do Conhecimento e as Premissas / Valores do Desenvolvimento

Neste quadro vastíssimo, que decorre do desenvolvimento deste tipo de sociedade[202], em que, desde logo ao nível das organizações económico-financeiras, "*there has been a tendency to increase the decision-making autonomy of educated knowledge workers*" (Castells, 2010*a*:xxiii: sublinhado nosso), é ainda aceite a ideia de que "*the more educated a population, the more democracy it seems to demand*" (Toffler, 1990:254: sublinhado nosso) pois e como o sublinha ainda este autor, "*as educational levels higher, the pressure from below mounts* [thus] *result*[ing] *a fundamental shift in power relationships*" (ibid.:257-8: sublinhado nosso).

[202] Da *"Information Age*" (Castells, 2010).

Esta circunstância, transposta para o âmbito dos sistemas político-sociais, é passível de ser considerada como percursora da necessidade atual de se aplicar, de facto, o princípio da Subsidiariedade àqueles, qual instrumento de garantia da participação efetiva de todos e de se acrescentar mais valor aos processos, bem como e simultaneamente, de prevenir o eventual afastamento dos cidadãos das coisas públicas, visto que "*a more educated group (…) cannot be managed in the traditional authoritarian, don't-ask-me-any-questions fashion* […as…] *challenging assumptions are becoming part of everyone's job*" (ibid.:254).

Este entendimento mais geral, que traduz a assunção do princípio de que "*to make effective use of knowledge workers, they must* [be] *give*[n] *authority to make decisions*" (Osborne e Gaebler, 1993:253: sublinhado nosso), permite, acredita-se, inferir que "*a reorganização dos potenciais humanos compatíveis com a democracia continua a ser possível*" (Damásio, 2017:297).

Desde que, acrescenta-se, se ajustem as estruturas e funcionalidades, garantindo a participação de todos nos processos que lhes digam respeito, o mesmo é dizer, como explicitado em "A Terceira Vaga", que "*precisamos dividir as decisões e de as redistribuir – reparti-las de modo mais vasto e mudar o local de tomada de decisões*" (Toffler, 1984:428), qual resposta orgânico-funcional que assegure a homeostasia, enquanto meio "*responsável pela emergência de estratégias e dispositivos comportamentais capazes de garantir a manutenção e o florescimento da vida*" (Damásio, 2017:232), neste caso dos sistemas político-sociais que dão resposta às preocupações e expectativas dos cidadãos, visto que e ainda segundo este autor, "*os produtos culturais* [...são] *sempre orientados pela homeostasia e pelos valores por ela determinados*" (ibid.: 235).

Neste contexto, é paradigmática a perspetiva expressa, pelo autor do conceito de *Anticipatory Democracy*, ao afirmar que

> "*I fail to see how it is possible for us to have a technological revolution, a social revolution, an information revolution, moral, sexual and epistemological revolutions, and not a political revolution as well* […for] *Simply put, the political technology of the industrial era is no longer appropriate technology for the new civilization taking form around us"*
>
> (Osborne e Gaebler, 1993:249, citando Toffler: sublinhado nosso).

É neste quadro e recorrendo ainda ao autor da conceção de que, acima de tudo, é preciso aprender a aprender, nomeadamente para sabermos quando e como devemos

substituir ideias velhas (Toffler, 1974:406), que se compreende que "*não há nenhuma possibilidade de restituir sentido, ordem, 'eficiência' (...) a muitos governos, sem uma substancial devolução do poder central*" (Toffler, 1984:430), raciocínio este que o autor termina expressando que "*Precisamos de dividir a carga das decisões e transferir uma boa parte dela para baixo*" (ibid.).

Alvin Toffler categoriza mesmo esta visão como o "*grande salto democrático em frente* [...que] *abre (...) emocionantes perspectivas de uma expansão radical da participação política*" (ibid.:433), entendimento este que "*A nova teoria da governação*" (Giddens, 2007:256) também reivindica, por via de um maior envolvimento direto dos cidadãos "*no trabalho do governo – envolvendo uma democracia deliberativa ao nível local, democracia electrónica*" (ibid.:256-7), e que os autores de "Reinventing Government" também defendem, designadamente ao sustentarem que "*Today's environment (…) demands institutions that empower citizens"* (Osborne e Gaebler, 1993:15).

Importante de realçar, a propósito da configuração de instrumentos que garantam o acesso, de todos e de cada um, a participar, e qual matéria, neste particular, entendida como imperiosa para todos os sistemas sociais, o mesmo é dizer também para o educativo, é a perspetiva de que essa "**Acessibilidade**", em termos latos, é ainda condição "sine qua non" para o desenvolvimento (Simões Lopes:1987)[203], desenvolvimento que, ainda de acordo com este autor, "*só faz sentido em termos concretos, **reais** (...) só faz sentido em função das pessoas **onde** elas vivem*" (Simões Lopes, 1987:339: a bold em itálico no original).

António Simões Lopes, considerado um dos pais da Ciência Regional[204] em Portugal, reitera, aliás, quase vinte anos mais tarde, em artigo intitulado "Encruzilhadas do Desenvolvimento", que o "*têm encontrado a falar do desenvolvimento como acesso das pessoas, **onde estão**, aos bens e serviços (...) e acesso, ainda, às **oportunidades** de realização da pessoa humana*" (Simões Lopes, 2006:45: a bold no original em itálico: sublinhado nosso), posição esta que reforça, inequivocamente, quando, noutro contexto, para além de sublinhar que "*a exclusão de participar plenamente na 'construção social'* [...é...] *das degradações maiores a que o ser humano pode ser submetido*" (ibid.), realça

[203] Este autor sublinha mesmo que "*tenho defendido que 'desenvolvimento' se exprima por **acesso***" (Simões Lopes, 1994:212).
[204] Ou Ciência do Desenvolvimento Regional ou, à luz da visibilidade conferida por Paul Krugman, Nobel da Economia de 2008, Nova Geografia Económica, sendo que outros a entendem só como ramo da Economia.

ainda e de forma categórica, que "*a liberdade de participação – **a participação, tout court** – [tem] também de ser considerada valor do desenvolvimento*" (ibid.:46: a bold no original em itálico: sublinhado nosso).

Frise-se que este posicionamento é também subscrito por Alvin Toffler que, ao relembrar que vivemos numa sociedade em que "*Knowledge is the real power lever*" (Toffler, 1990:43), faz questão de sublinhar que aquela só floresce se for garantido "*better feedback between rulers and ruled* [and] *more popular participation in decision-making*" (ibid.:410: sublinhado nosso), razão porque, no limite, realça e defende que "*Democracy presupposes that those affected by a decision have a right to participate in making the decision*" (ibid.:498: sublinhado nosso), desde o início da ponderação e desenho da mesma, até à definição dos processos de implementação e avaliação respetiva, no pressuposto de que "*o fim é a trajectória com que o alcanças*" (Reich, 1978:67), ou e como se defende em "Autonomy, Boundaries and Trust",

> "*because participation in a public, transparent and accountable process of decision-making may lead people to understand better the scope, range and impact of decisions, and the extent to which they depend on each other*" (Nootens, 2012:46).

Como se o explicita em "A Europa na Era Global", este entendimento sobre a necessidade absoluta de "convergência" entre o objetivo substantivo e a forma, decorre de termos substituído, como laço principal de coesão social, "*uma confiança passiva* [...por uma confiança] ***activa*** (Giddens, 2007:147), circunstância que se reconhece ser influenciada pela "*crescente democratização da vida quotidiana*" (ibid.) e induzida pela vontade de "*os cidadãos quere*[re]*m cada vez mais monitorizar e questionar as actividades dos seus líderes políticos*" (ibid.)[205], sendo, só nesse quadro e em função do resultado dessa monitorização e questionamento, que a referida confiança se estabelece, mantém, cresce... ou regride!

É neste contexto e ao caracterizar os que apelida de "*pontos cardeais da vida democrática*" (d'Oliveira Martins, 1994:232), que o ex-Ministro da Educação assume a "*necessidade de criar na sociedade política condições concretas para a **participação**, para a **representação** adequada dos cidadãos e para que a solução dos problemas ocorra o mais próximo possível das pessoas e das comunidades onde elas se inserem"*

[205] Esta postura é transversal, sendo ainda passível de observar no cidadão "*neoconsumidor* [que] *mostra-se mais vigilante, mais crítico, esta*[ndo] *sempre a avaliar os produtos e os riscos*" (Lipovetsky:2017:58).

(d'Oliveira Martins, 1994:232:a bold em itálico no original: sublinhado nosso), posição e entendimento este que justifica com a ideia de que "*O poder político tem (...) de ser partilhado (...) tem de se fundar (...) na relação de legitimidade (de origem e de exercício) entre o Estado e a Sociedade*" (ibid.:230).

5.4. A Região Sujeito

Por complementar esta visão sobre a participação e porque o nosso exercício se centra num estudo do caso relativo a uma região, temática esta que Simões Lopes assumiu como central ao trabalho de uma vida, decidiu-se recorrer, de novo, à sua obra, ora para frisar que a participação, para além de ser oportunidade de realização da pessoa humana e valor do desenvolvimento, também "*é a efectiva pedra de toque que vai garantir (...) até onde as regiões continuam a ser objetos de planeamento ou dele serão sujeitos*" (Simões Lopes, 1987:361: sublinhado nosso).

Ainda segundo o ex-Presidente do CRUP, parece não haver dúvidas que *"no estado atual do conhecimento, a ênfase na resolução da questão regional tem de ser posta na perspectiva política*" (Simões Lopes, 1987:347: sublinhado nosso), pelo que, se se considerar que "*In terms of international law, a collective right means that a group is subject of the right*" (Benedikter, 2009:33), ou e como o expressa o mesmo autor, "*the subjects of autonomy are always a group*" (ibid.:42), neste caso, caberá assegurar aos sujeitos da Autonomia, o direito de decidir, em especial no que concerne às opções a tomar e aos caminhos a percorrer, visão esta que é tão mais percetível quanto

> "*Não é possível a uma sociedade descentralizar a actividade económica, as comunicações e muitos outros processos cruciais sem (...) ser obrigada a descentralizar também a tomada de decisões governamental*" (Toffler, 1984:431: sublinhado nosso).

Num outro livro em que colabora na respetiva introdução[206], o autor refere-se à matriz que defende e às razões em que se suporta, as quais explicita do seguinte modo: "*Begin reducing the decision load by sharing it with more people, allowing more decisions to be made "down below" or at the "periphery" instead of concentrating them at the already stressed and malfunctioning center*" (citado por Osborne e Gaebler, 1993:251: sublinhado nosso), pressuposto este que está, também, subjacente à perspetiva de que "*A política liga-se (...) cada vez mais a uma cultura do próximo*" (d'Oliveira

[206] "*Anticipatory Democracy*", de Clement Bezold, referenciado por Osborne e Gaebler (1993:251).

Martins, 1994: 229), sendo ainda realidade também já observada no espaço da UE, universo político no qual "*os governos locais e regionais representam (...) o ponto de contacto mais próximo entre o Estado e a sociedade civil e a expressão de identidades culturais*" (Castells, 2007:395).

Esta perspetiva, que concretiza, de facto, um papel cada vez mais acentuado e relevante das estruturas locais e regionais, tem como consequência que "*people are less likely to see themselves as part of a large centralized organization, and more likely to identify with local communities*" (Benedikter, 2009:32), no que o autor, recorrendo a Michael Keating (1999), apelida de "*re-territorialization of politics* [meaning] *moving the focus of responsibility for policies from the central to the regional and local level*" (ibid.).

De forma perentória, Simões Lopes afiança mesmo que "*tudo começa nas regiões e termina nas regiões, porque há necessidade de a política se aproximar das pessoas*" (Simões Lopes, 1987:342: sublinhado nosso), entendimento este que é exponenciado em "Pensamento Cristão e Política", designadamente ao afirmar-se que "*a ideia democrática e a força da cidadania partem de uma concepção de vida política centrada nas pessoas, cuja autonomia e singularidade se contrapõem às lógicas transpersonalistas e à primazia da "sociedade-massa*" (d'Oliveira Martins, 1994:223).

A convicção da necessidade de implementar um processo com estes contornos é tão acentuada que se assume mesmo que "*Envolvendo a participação das populações no processo, desde a sua fase de concepção às de implementação e controlo, criam-se condições de maior sucesso*" (Simões Lopes, 1987:279: sublinhado nosso).

Esta questão é, induz-se naturalmente, tão mais de relevar quanto a realidade que se analisa é insular e ultraperiférica (e de tal modo que se estabelece como *corpus* próprio, em sede legal e regulamentar, totalmente distinto dos "de centro" e continentais), dando mesmo origem ao desenho de uma arquitetura de poderes que permite a adequação das soluções aos contextos e uma atuação mais célere a favor dos cidadãos, circunstância que, como também já se observou, no caso da Madeira se verificou em especial a partir de 1800, particularmente através do estabelecimento "*de uma espécie de poder intermédio, o qual, saliente-se, tinha características inexistentes no Reino*" (Rodrigues, 2015*a*:28), poder esse cuja praxis induziu, como já se viu também em capítulo anterior, a ideia de Autonomia, cuja lógica teve sempre subjacente o "*restringir o leque dos assuntos que obrigavam a uma audição prévia ou direta do poder central*" (ibid.:16: sublinhado nosso).

Aliás, ainda segundo Paulo Rodrigues, os fatores pilar da reivindicação operada desde o século XIX, centraram-se na

> "*insularidade geográfica;* [n]*a ideia de especificidade;* [n]*os quadros mentais* ***intra e extra*** *insulares (...);* [n]*o descontentamento e* [n]*as consequentes reivindicações insulares* [e n]*as novas conjunturas, internacional, nacional e madeirense*" (ibid.:48: a bold em itálico no original),

conjunturas essas que se alteraram, mas que, pode dizer-se, terão mesmo visto reconhecida a sua dimensão estrutural, pois, "*à medida que a democratização procede, e a globalização se intensifica (...) as regiões reivindicam mais autonomia*" (Giddens, 2007:245).

Sublinhe-se, entretanto e a propósito, que os fatores identificados na citação supra do investigador da Universidade da Madeira são, precisamente, algumas das razões substantivas que estão subjacentes ao conceito e ao reconhecimento da Ultraperiferia no Direito Comunitário Europeu, circunstância que não se estranha de todo, considerando, como se expressa em "End of Millennium,"

> "*the ability of* [the European Union's] *institutions to link up with subnational levels of government – regional and local – by a deliberate extension of the subsidiarity principle, under which the Union institutions only take charge of decisions that lower levels of government (...) cannot assume effectively*" (Castells, 2010*b*:367),

no que se constitui, ainda segundo este autor, na marca determinante do "*network state*. *(...) a state characterized by the sharing of authority*" (ibid.:367: sublinhado nosso) e em que, não havendo um centro, mas uma estrutura policêntrica de poder, "*even the most powerful, can*[not] *ignore the others, even the smallest, in the decision-making process*" (ibid.:368).

5.5. Globalização e Governação em Rede na Educação

Mas se este processo, de interação, permanente e sistemática, entre as instituições e os seus diferentes níveis, neste particular no âmbito da União Europeia, é definitivamente evidente pelas diversas obrigações de consulta, debate e aprovação a que estão sujeitas as normas e princípios que se pretendam do âmbito da Europa unida, ele é também percetível, nalguns casos há mais tempo, noutros planos da sociedade

contemporânea. Quer pelas circunstâncias ditadas pela globalização económica, na qual os Acordos de Comércio Livre[207] e a Organização Mundial de Comércio, assumiram um papel determinante, quer e mais recentemente, por via dos Acordos e Protocolos que incidem sobre a problemática das alterações climáticas e/ou do desenvolvimento sustentável, patrocinados pela Organização das Nações Unidas e de que o Rio (1992), Quioto (1997) e Paris (2015) representam os momentos paradigmáticos, mau grado as reticências e os abandonos de alguns.

Percebe-se, assim, que, de modo mais formal ou informal, a "aldeia global" tem vindo a desenhar e a encontrar instrumentos que lhe permitam, em especial em matérias candentes e cujo impacto seja universal (e/ou regional), ter uma atuação conjunta que expresse, se possível, as vozes e as perspetivas de todos (ou da maioria) dos países, mecanismos esses cujas metodologias de trabalho se sustentam e obrigam à consulta sistemática de todos os atores envolvidos, com as consequências inerentes que a participação nesses processos induz, quer no mundo como um todo, quer em cada uma das regiões (nomeadamente de cariz continental, como são as da Europa; dos Estados Americanos; da Unidade Africana; do Sudoeste Asiático ou da Oceânia) bem ainda e como também é crível, em cada uma das sociedades de per si.

No plano mais específico da Educação, assiste-se, também, à criação e aparecimento de um conjunto de organizações que, no interior de algumas das citadas ou noutras completamente distintas, têm vindo a dar origem a situações também catalogáveis como de influência ou de interação mútua, sendo, entre estas, de relevar e para além da já referida UE, a UNESCO e a OCDE, mas também e por razões diferenciadas mas igualmente a suscitar impactos importantes nos sistemas educativos de alguns países, o BM e o FMI.

É com este pano de fundo e num documento apelidado de "Childhood and Power", que Zélia Porto aborda a globalização no campo da Educação e, recorrendo a Jurgen Schriever e a Roger Dale, sublinha mesmo que "*External international influences are deeply involved in national policies*" (Porto, 2014:204), sendo essas influências consubstanciadas pelo que referencia como sendo "*the externalization of knowledge, whether this is by standardization, diffusion, transmission of educational models (...) or*

[207] Vulgarizados como G.A.T.T., acrónimo induzido pelas iniciais, em língua inglesa, de Acordo Geral sobre Tarifas e Comércio ("*General Agreement on Tariffs and Trade"*).

by the imposition of rules tied to specific international financial instruments of cooperation" (ibid.).

Mantendo o recurso a Roger Dale, docente da Universidade de Bristol e cujo trabalho se tem centrado sobre os efeitos da Globalização sobre a Educação, a autora brasileira entende explicitar quais os fatores determinantes de influência externa, identificando, entre estes,

> *"(i) loans; (ii) teaching and learning with other formal systems of educational organization and planning; (iii) harmonization (...); (iv) dissemination (...); (v) standardization; (vi) installation of interdependence (...) and, finally (vii) imposition*" (ibid.:207: sublinhado nosso).

O realce conferido, pelo sublinhar do texto transcrito, decorre do entendimento de que os fatores "**harmonização; disseminação e estandardização**" são os que mais podem ser constatados no quadro Europeu e de cada um dos seus Estados-Membro, mau grado saber-se, por exemplo, que o nosso país em concreto, e situando-nos só no pós 1974, ao recorrer a empréstimos, quer do Banco Mundial como do FMI, sentiu, também ao nível do seu sistema educativo, os efeitos explicitados pelos fatores referenciados pela autora em (i), **empréstimos** e (vii), **imposição**, atentos os ajustamentos que o país foi obrigado a fazer a todos os níveis da governação.

5.5.1. Harmonização

Retornando aos fatores identificados como os de maior impacto institucional, a autora, continuando a citar Roger Dale, começa por referir que a harmonização, neste caso, "*operates by means of a collective accord, an example which is provided by the Treaty on European Union (1992), which introduced a new situation, conferring on the population a transnational identity*" (ibid.:207).

Esta circunstância, segundo o expressa o autor britânico, é possível, fundamentalmente, desde o estabelecimento, a partir da agenda de Lisboa, do Método Aberto de Coordenação[208] que "*shapes both the E* [uropean] *E* [ducation] *S* [pace], *and how it can be filled*" (Dale, 2009:128), sendo a sua influência "*very much wider than might be assumed from that statement*" (ibid.:127), pois e ainda segundo este

[208] Acrónimo usual é O.M.C., "*Open Method of Coordination*", decorrente da redação em língua inglesa.

investigador, "*the main purpose/goal/objective of E* [uropean] *E* [ducation] *P* [olicy] *is to replace or at least (more commonly) to modify national education policies, in whole or in part, in the sense of having effects on them*" (ibid.: 122), processo este que, segundo Goran Therborn, docente da Universidade de Uppsala, se concretiza através de "*its focus on comparing policy outcomes, on benchmarking, targeting, and search for 'best practice'*" (Therborn, 2002:17).

Este propósito, de influência das políticas educativas dos diversos Estados da União, a nível Europeu e pelas suas instâncias, sendo óbvio e, deve dizer-se, legal, nomeadamente a partir de Maastricht, remonta, porém, segundo António Nóvoa e Martin Lawn, a 1971, momento em que "*using a movable description within the 1957 Treaty of Rome regarding cooperation within the field of education*" (Nóvoa e Lawn, 2002:2), os ministros dos Estados da Comunidade, de então, decidiram avançar com "*a cultural and education strategy (...) which would begin the task of constructing Europe as a common space, and the role of education in this task was seen as a necessary step*" (ibid.).

Esta é, também, deve frisar-se, a posição de Fátima Antunes, socióloga do centro de investigação da Universidade do Minho, que refere que "*O início dos anos 70 constitui o momento em que se regista o primeiro afloramento de iniciativas no campo da educação ao nível comunitário*" (Antunes, 2005:125)[209].

Esta especialista do setor entende ainda que "*em meados dos anos 80, com o Acto Único Europeu, assistimos à intensificação dessa intervenção* [sendo, porém] *o Tratado da União Europeia* [que] *representa um marco decisivo (...) dada a consagração, com a integração do Artigo 126º, da legitimidade da competência e da acção da União Europeia no domínio educativo*" (ibid.), posição e entendimento este que são também os dos autores anteriormente referenciados, já que e segundo os próprios, foi só a partir de 1992 que "'*education' was formally recognized as a major responsibility of the EU and not just the member states*" (Nóvoa e Lawn, 2002:3).

Todavia, é só a partir de Lisboa (março de 2000), que, segundo Anders Hingel[210], "*not only is a European Space of Education in its making* [but] *common principles of education are being agreed upon between Member States, leading logically to a European Model of Education*" (citado por Nóvoa e Lawn, 2002:4), processo e momento

[209] A autora apelida esta, que categoriza como primeira etapa, "*como de emergência da intervenção política comunitária no campo da educação* [e que] *abrange o período anterior ao TUE (1957/1971-1992)*" (Antunes, 2005:126).
[210] Anders Hingel foi responsável pela Unidade de Política Educativa da Comissão Europeia.

esse que levou a própria Comissária Europeia para a Educação e Cultura, Viviane Reding, a categorizá-lo como um marco do que entendeu ter passado a ser, na União, "*uma revolução silenciosa no campo da educação*" (Antunes, 2005:128), revolução esta que é assinalada, ainda segundo Fátima Antunes, pela "*institucionalização de uma instância supranacional como fonte declarada de elaboração de políticas nacionais no campo da educação e da formação*" (ibid.:130: sublinhado nosso).

Consubstancia-se a citada instância, sustenta a investigadora a propósito do referenciado "Método Aberto de Coordenação" e em linha com o que pensa Roger Dale, no facto de, mau grado estar excluída "*a imposição dos fins* [...e] *a definição das medidas concretas a serem implementadas*" (ibid.), se conseguir, porém e à posteriori, por via do que a autora apelida de "*execução da política (designada como* ***programa***[211] *nos documentos oficiais),* [...o] *controlo explícito, que é realizado pelas instâncias que a definem - o Conselho da 'Educação', a Comissão Europeia, o Conselho Europeu*" (ibid.: a bold em itálico no original), controlo esse que é obtido a partir dos "*resultados medidos com base em parâmetros e indicadores padronizados*" (ibid.). Ainda segundo o ex-Reitor da Universidade de Lisboa e o editor do "European Educational Research Journal", o processo, de coordenação e controlo mais geral, "*takes place in a number of ways, via the school curriculum, Eurostat statistics and exemplar texts*" (Nóvoa e Lawn, 2002:6).

Se se aceita que 2000 e a Cimeira de Lisboa, induzem alterações substantivas a este nível, não se pode, contudo, escamotear, em todo este processo de harmonização, mais ou menos velado ou claramente manifesto, no espaço Europeu, o papel que nele cabe ao que se viveu no âmbito do ensino superior, nomeadamente e em primeira instância, a subscrição, em 1998, por quatro países, da "*Declaração conjunta sobre a harmonização da arquitectura do sistema europeu do ensino superior, que ficou conhecida como a declaração da Sorbonne*" (Antunes, 2005:132), circunstância esta que é considerada como catalisadora da Declaração de Bolonha de 1999, declaração esta que, para além de se dirigir "*em primeiro lugar, à designada construção do espaço europeu do ensino superior*" (ibid.:133), promove ainda o que esta autora apelida de "***O processo de Bolonha*** [que] *inaugura uma fase e constitui uma modalidade inédita na regulação supranacional da educação*" (ibid.:134: *:* a bold em itálico no original), quer em termos

[211] O programa Educação e Formação 2010 é visto como paradigmático, já que se constituiu "*como um conjunto de objectivos, assumidos pelos estados subscritores, para os sistemas educativos e de formação do conjunto dos países envolvidos* [31 à altura], *a serem prosseguidos através da cooperação política usando o* ***método aberto de coordenação***" (Antunes, 2005:129:a bold em itálico no original).

do que refere como "*o seu âmbito geográfico-político* [...como pela] *sua configuração organizacional (...) de uma plataforma intergovernamental*" (ibid.).

Mas o papel e a função de Bolonha não se esgotam no seu impacto na Europa e no Ensino Superior. Segundo Roger Dale e Susan Robertson, "*Bologna may be seen as possibly the most extensive and effective means of bringing about levels of convergence of education policy so far witnessed*" (Dale and Robertson, 2012:5), já que e de acordo com estes autores, esse nível de convergência não se esgota no espaço Europeu, antes se expande globalmente, devido ao

> "*movement of key elements of the Bologna Process, such as Tuning*[212]*, into the USA and Latin America, the intense debate in the USA about Bologna as a possible threat to US hegemony in higher education* […and] *the reaction in Australia to the Bologna Process because of what might mean to its share of the international student market*" (ibid.:6).

Neste contexto, percebe-se que as consequências decorrentes desta decisão europeia se refletem "*well beyond the European higher education area*" (ibid.), adquirindo mesmo uma dimensão global e evidenciando ainda, como referem aqueles professores universitários, que o Processo de Bolonha "*needs to be viewed, not just as a higher education reform, but a reform that has altered what it means to talk about knowledge, the university, student mobility*" (ibid.:8), desde logo, assuma-se também, a montante do referido ensino, neste particular e em primeira instância no secundário, bem como e pela lógica integrada dos sistemas, em todos os que o antecedem a partir do que é considerado o primeiro momento da escolaridade obrigatória nos diferentes países.

5.5.2. Disseminação

No que respeita a outros dos fatores considerados determinantes e que demonstram as influências, as interações e os impactos que se produzem sobre os diversos sistemas educativos, Zélia Porto refere ainda "a disseminação e a estandardização".

---

[212] "*TUNING Educational Structures in Europe started in 2000 as a Project to link the political objectives of the Bologna Process and at a later stage the Lisbon Strategy to the higher educational sector. Over time Tuning has developed into a Process, an approach to (re-)designing, develop, implement, evaluate and enhance quality first, second and third cycle degree programmes. (...) The name Tuning is chosen (...) to reflect the idea that universities do not and should not look for uniformity*" in Tuning Educational Structures in Europe (https://www.unideusto.org/tuningeu/)

Disseminação e estandardização que são eminentemente promovidas por Organizações Internacionais, que, mau grado criadas e suportadas pelos Estados, baseando-se, genericamente, em "*expertise, coupled with its claim to 'neutrality' and its apolitical technocratic decision making style*" (Barnett e Finnmore, 1999:710), acabam, ainda segundo os autores de "The Politics, Power, and Pathologies of International Organizations", por se tornar em entidades quase-independentes que, "*more than the reflection of state preferences (...) they can be autonomous and powerful actors in global politics*" (ibid.:700).

Fundamentalmente, assumem ainda os docentes da Universidade George Washington, "*because of power flowing from at least two sources: (1) the legitimacy of the rational-legal authority they embody, and (2) control over technical expertise and information*" (ibid.:707). No entanto e como estes autores não o deixam também de referir, qual explanação / justificação da referência às patologias no título do artigo, há que relembrar que "*many IO elites have as their stated purposes a desire to shape state practices by establishing, articulating, and transmitting norms that define what constitutes acceptable and legitimate state behavior*" (ibid.:713).

Feito o enquadramento da questão e da razão da proeminência das ditas organizações internacionais, quanto ao tema da disseminação, Zélia Porto refere que está "*most present in the activities of the OECD*" (Porto, 2014:207), cuja influência maior na Educação, quer nos seus trinta e quatro países membro como nos seus mais de cem parceiros, se identifica hoje como sendo decorrente do PISA[213], visto que, não só a coordenação da implementação do programa como a análise e posterior elaboração das conclusões do mesmo, são da sua responsabilidade, conclusões estas que não se limitam à análise específica e estatística dos dados obtidos, antes se consubstanciam em ilações mais abrangentes relativas às questões políticas que estão a montante dos mesmos e que decorrem dos sistemas educativos existentes em cada país, com isso influenciando quer os decisores políticos dos diferentes países como as sociedades respetivas, pelo que e como diz Zélia Porto, disseminando informação e o seu tratamento, a OCDE vem ganhando, nomeadamente através da informação propiciada pelo PISA, visibilidade acrescida e capacidade de influenciar a educação a nível internacional.

[213] Acrónimo de "Programme for International Student Assessment", cujos resultados foram publicados, pela primeira vez, em 2001.

Todavia, esta circunstância não deixa de ser fortemente criticada, quer por se entender que a visão predominante, relativamente à educação, da organização, é a de "*provider of human capital for the globalized economy*" (Froese-Germain, 2010:6) e que, neste contexto geral, "*PISA may produce useful metrics of the performance of 15-year-olds on a particular conceptualisation of reading, mathematics and science skills, but it cannot represent the broader goals and purposes of school systems*" (Breakspear, 2014:11), perspetiva esta que está em linha com a ideia de Svein Sjøberg, professor na Universidade de Oslo, ideia essa expressa num artigo intitulado "The PISA-syndrome - How the OECD has hijacked the way we perceive pupils, schools and education", artigo esse no qual o citado autor sublinha que "*The intentions of PISA are, of course, related to the overall aims of the OECD and its commitment to a competitive global free market economy*" (Sjøberg, 2019:14).

5.5.3. Estandardização

Finalmente e quanto à estandardização, a professora da Universidade Federal de Pernambuco, diz decorrer "*for example* [from] *the scientific policy adopted by UNESCO*" (Porto, 2014:207).

Por forma a melhor entender esta circunstância, decidiu-se recorrer a Martha Finnmore e nomeadamente ao seu artigo sobre "International Organizations as teachers of norms" (1993), no qual o sujeito de análise é, precisamente, a UNESCO e as políticas para a Ciência.

Dissecando sobre a sua fundação, bem como sobre o papel que esta Organização internacional foi tendo e ganhou na sociedade contemporânea, a autora quase começa por sublinhar que, desde a sua criação e nomeadamente após 1954, no quadro da apelidada Guerra Fria e da quase simultânea, a partir dos anos 60 do século XX, independência de muitos e novos países em todo o mundo, "*the United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization 'taught' states the value and utility of science policy organizations*" (Finnmore, 1993:566).

Como o refere ainda a investigadora, a partir do ano de 1954, a UNESCO "*became concerned with promoting science at the national level* [and] *began to focus its attention on helping states to organize, direct, and expand their own domestic science establishments*" (ibid.:581), sendo o método preferencial, para desencadear o processo e independentemente das circunstâncias de cada país, o de criar "*a new state agency to take*

care of these tasks" (ibid.), situação esta que a autora, no citado artigo, explana com uma série de casos específicos e que a leva ainda a referir que "*the language is universal; it promotes these bureaucracies as good for all states and at all levels of scientific capability*" (ibid.:583).

Neste contexto, Martha Finnmore refere ainda que "UNESCO *did not after all invent science policy*[214]*. Rather, it picked up the notion from successful and powerful states and popularized it*" (ibid.:592), assim acabando por demonstrar, como o sublinha nas suas conclusões, que "*State policies and structures are influenced by intersubjective systemic factors, specially by norms promulgated within the international system*" (ibid.:593).

Demonstrando que a circunstância não se resume, nesta área particular, só à UNESCO, a autora entende ainda que, a partir dos anos 50 do século passado, esse foi também um papel assumido pela OCDE (ibid.:576), sendo também clara a sua perspetiva de que essa influência de organismos internacionais, a partir desta sua análise, "*is suggestive in several ways. First and most obviously, it shows how forces external to states can shape choices about internal state structure*" (ibid.:592), circunstância esta que induz Ângelo Ricardo de Souza, docente da Universidade Federal do Paraná, a sublinhar que "*os estados nacionais tomam decisões sobre a forma e a direção da política, mas pautadas por uma agenda que, se não lhes é imposta, é fortemente influenciada externamente*" (Souza, 2016:466), atentas as tendências hegemónicas das superestruturas e dos seus interesses e modelos.

Interessante e a sublinhar, ainda segundo este autor Brasileiro[215], é que, se "*o processo de globalização, na sua face cultural, cobra maior homogeneização e rotinização, como o isomorfismo global dos currículos*" (ibid.:467), a realidade é que, inúmeras vezes, se constata, quer a falta de sintonia entre as diversas Organizações Internacionais, nomeadamente no que à Economia do Conhecimento concerne, visto que, estas[216], entre si, "*têm conceitos, leituras e propostas diferentes*" (ibid.:466), como os processos educativos, no âmbito de cada Estado, de per si e ainda segundo este investigador, ora remetendo para Roger Dale (1989), também ocorrem "*cotidianamente*

[214] Segundo a autora, a existência, de relações entre o Estado e a ciência, remonta às Academias e às Sociedades Científicas, criadas nomeadamente a partir do século XVII (Finnmore, 1993:567). O seu conceito contemporâneo, porém, de criação de estruturas do Estado específicas para a investigação, situa-o, em 1915, na Grã-Bretanha, "*when they established the Department of Scientific and Industrial Research"* (ibid.).
[215] Citando John W. Meyer et al, 1992.
[216] O autor refere-se, neste caso, às perspetivas da UNESCO, da OCDE e do Banco Mundial.

não no cumprimento linear de determinações governamentais (...) senão que a partir de uma rede complexa de atores, contextos e posicionamentos" (ibid.:467) e de todas as "*complicated conversations*", para recorrer ao conceito de William Pinar, que entre eles se vão estabelecendo.

O professor sul-americano, naquela que é uma análise ao que Roger Dale classifica como Agenda Globalmente Estruturada para a Educação, refere ainda que, para além dos constrangimentos operativos ao dito modelo global, existem, também, nesta área específica, alguns limites decorrentes do que apelida de "*importância subestimada de desenvolvimentos regionais* [...visto que] *mesmo com a influência marcante da AGEE*[217]*, há movimentos dos sujeitos que operam na política local/regional, que resistem, bloqueiam, redirecionam, ou desconsideram aquela influência*" (ibid.:472), movimentos esses que corporizam, afinal, a vontade, o desejo e a expectativa, mas também a exigência de participação plena, qual marca maior e primacial dos cidadãos da sociedade contemporânea, que entendem ter uma palavra a dizer em todos os assuntos e decisões que entendam que lhes dizem respeito e que impactem nas suas vidas e no seu futuro.

5.5.4. Construção de Redes Informais

Não despiciendo, outrossim passível de ter um efeito multiplicador pela ligação com os fatores anteriormente abordados, e com um impacto natural, inicialmente informal mas posteriormente também de teor institucional, impacto esse que se verifica, porém, em sentido inverso ao que se observou na harmonização, na disseminação e na estandardização (cuja lógica era "top-down"), deve falar-se ainda de uma outra categoria para que Zélia Porto e Roger Dale nos alertam, qual seja a que resulta de *"teaching and learning with other formal systems of educational organization and planning"* (Porto, 2014:207).

Efetivamente, como o afirma Cecilia Braslavsky, a importância deste processo é cada vez mais evidente, pois "*los contactos personales y la construcción de redes profesionales van tejiendo los nuevos modos de concebir la internacionalización*" (Braslavsky, 2003:2), estando definitivamente subjacente e podendo dizer-se que é mesmo incutido, nomeadamente no âmbito do já referido espaço Europeu. Em especial,

[217] Acrónimo de Agenda Globalmente Estruturada para a Educação.

deve dizer-se, como referiram dois dos entrevistados, por via de todo um conjunto de programas de intercâmbio de técnicos de educação, professores e alunos, intercâmbio esse que acaba por induzir, pela troca de experiências e perspetivas, os referidos "ensinar e aprender" de uns com os outros, com as óbvias implicações decorrentes. Quer para os que retornam ao seu sistema após o contacto, quer para os que nele permanecem, qual processo de aculturação mútua que sofrem e que é tão mais intenso e pluridimensional quanto os intercâmbios se desenrolam em diferentes países e níveis e tipos de ensino, o que acaba, naturalmente, por alterar a sua forma de ver os problemas e as soluções, bem como a dos que, em primeiro plano, nas escolas respetivas, com eles trabalham, tudo com uma lógica, como se começou por dizer, inversa à que decorre da "harmonização, disseminação e estandardização", visto que esta se operacionaliza "de baixo para cima", a partir de cada professor com os seus alunos e na sua escola.

6. A REALIDADE CURRICULAR em ESPAÇOS EUROPEUS ULTRAPERIFÉRICOS e/ou INSULARES e o CASO ALEMÃO

Por forma a melhor enquadrar a análise da questão, entendeu-se que seria pertinente, considerando que a Madeira se integra, por via do Tratado da União Europeia e do seu Artigo 299º[218], no âmbito das Regiões qualificadas como Ultraperiféricas, regiões essas que se consideram distintas de todas as outras, continentais e insulares,[219] do mesmo universo Europeu, entendeu-se, dizia, que se deveria perceber, ao nível das citadas Regiões, qual é a situação específica relativa a cada uma delas e, nomeadamente no âmbito do sistema educativo, no que respeita ao currículo.

Ou seja, mau grado saber-se que os enquadramentos político-institucionais são diversos, "de e em" cada país, entendeu-se que seria crucial procurar equacionar e analisar a situação, quer em termos de perspetiva filosófico-concetual quer no plano operacional.

Deste modo e sabido, no caso da Madeira, o que estabelecem, para além dos Tratados, a Carta Europeia da Autonomia Local, a CRP e o EPAM, sobre a Subsidiariedade e, no âmbito destes dois últimos diplomas legislativos, sobre a Autonomia Política e sobre a Educação, entende dever proceder-se a uma **breve e sucinta, análise comparativa, sobre o que ocorre**, como se disse, (i) **nas restantes Regiões Ultraperiféricas**, como e complementarmente, considerada a referência de que as Constituições desses países e em especial o estatuto das Ilhas Faroé e da Groenlândia terão sido fontes determinantes, de suporte do legislador português, para o desenho da solução encontrada para os Açores e para a Madeira; (ii) **nas Regiões de Itália e da Dinamarca**, mas em particular e pelo referenciado supra, nas desta última, bem ainda, de forma genérica e não menos relevante, atento o papel do germânico Althusius na consubstanciação da Subsidiariedade como instrumento de ação política concreta e a ideia de Mauricio Landra de que este princípio tem uma clara genealogia alemã, que este autor, recorda-se, qualifica como *"principio máximo legal alemán"* (Landra:2007:8-9) (iii) **nos Länder Alemães**.

---

[218] E Artigo 349º do TFUE.

[219] "*The EU has made special provisions for islands in its Treaty (...) the EU generally distinguishes between three categories of islands* [... being] *the group comprising the French overseas departments, the Azores, Madeira and the Canary Islands, often termed 'most remote regions' (...) the distinctive characteristics of which qualify them for specific treatment*" (Moncada et al, 2010:62: sublinhado nosso).

6.1. Os Départements d'Outre Mer ou o caso Francês

Recorrendo às fontes disponíveis, quer do Eurydice[220] quer da OCDE, bem ainda a estudos realizados no âmbito académico e governamental, percebe-se que as realidades, nos DOM[221] Franceses, nas ilhas Canárias e nos arquipélagos portugueses, enquanto Regiões todas reconhecidas, no Tratado da UE, como Ultraperiféricas, são completamente distintas.

Relativamente ao sistema educativo Francês, de acordo com o "Outlook" da OCDE, de abril de 2014, é "*un système éducatif centralisé* [...dont] *L'État définit les orientations pédagogiques et les programmes d'enseignement*"[222] (OECD, 2014:14), ou e como refere o sítio do Eurydice, em que "*The State provides educational guidelines and programmes"*[223]. Dito isto, a verdade é que ao perceber-se, ao recorrer ao sítio do Ministério da Educação Nacional e da Juventude de França,[224] que "*'L'administration de l'Éducation nationale est présente dans (...) chaque département* [par des] *services déconcentrés du ministère de l'Éducation nationale*", constata-se, complementarmente, porque esta lógica organizacional é, verdadeiramente, uma "*Variedade do centralismo*" (Amaral, 1998:208), que a referida perspetiva centralista se alarga a muitos mais domínios, assumindo contornos ainda mais acentuados, designadamente ao observar-se e recorrendo, de novo, ao Eurydice, que o Estado central *"is responsible for recruitment, training and management of heads (…) in state schools and in private schools under contract with the State, (…) school heads* [that] *ensure implementation of national education policy at local level*".

No que respeita, especificamente, aos DOM, que a França "*vested (...) with some powers, but without giving them the basic entitlement of self-rule*" (Benedikter, 2009:16), a organização, relativamente ao resto do território e apesar de catalogados como de Regiões Ultraperiféricas, não se altera vis-à-vis o "hexágono"[225], constatando-se, ainda de acordo com o site do Ministério citado, a existência de academias em cada uma delas,

---

[220] De acordo com o sítio respetivo, "*Eurydice, a network of 43 national units based in all 38 countries of the Erasmus+ programme (…) explain*[s] *how education systems are organised in Europe and how they work" (*https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/index_en.php_en).

[221] Ilhas da Guadalupe, Martinica e Reunião, e o território continental da Guiana.

[222] http://www.oecd.org/education/EDUCATION%20POLICY%20OUTLOOK%20FRANCE_FR.pdf

[223] https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/france/organisation-and-governance_en

[224] https://www.education.gouv.fr/les-regions-academiques-academies-et-services-departementaux-de-l-education-nationale-6557

[225] Termo pelo qual o território metropolitano é identificado pelas populações dos DOM, lógica geométrica esta, de catalogação, que é também utilizada, na Madeira, para se referenciar o continente, neste caso por "retângulo".

entendidas como "*la circonscription administrative de référence de l'Éducation nationale*", e sendo, todas elas, tal como no espaço metropolitano, chefiadas por um "*recteur d'académie*[226] [qui] *exerce (…) les missions relatives au contenu e à l'organisations de l'action éducatrice et représente le ministre chargé de l'éducation*", reitores estes que são "*Nommé*[s] *par décret du président de la République*"[227].

Dito isto, a realidade é que, de acordo com o Livre Bleu Outre Mer[228], produzido após a reforma constitucional[229] de 2003, "*86% des citoyens d'outre-mer n'ont pas confiance dans les politiques publiques menées dans leur territoire*" (Md'OM, 2018:10), o que suscitou, por parte do Governo Francês, a tentativa de compreensão sobre "o que e como fazer" nesses espaços, circunstância que não induziu, porém, grandes alterações ao modelo centralizado de política pública[230], já que, à última página do documento, se estabelece que "*la mise en oeuvre* [du plan] *sera coordonnée para le ministère de l'éducation nationale*" (Md'OM, 2018:78), prevendo-se também que o mecanismo fundamental seja "*Une instance unique pilotée par l'État (rectorat et préfecture) dans chaque territoire*" (ibid.).

Não sendo Região Ultraperiférica, entende-se fazer também uma pequena referência à Córsega pois "*The new statute* [of 1991] *transformed* [...it] *into a territorial authority placing the Island in the same category as the 'peripheral territories*'" (Hintjens et al, 1995:125).

De facto e apesar da tentativa da sua integração, no Tratado Europeu, como RUP, ideia essa que acabou por não se concretizar, a verdade é que a Córsega, desde o ano de 1991[231] e após, em particular, a revisão do seu estatuto em 2001, "*enjoys slightly more powers than other French regions* [...though] *is considered a part of the French mainland*"[232] (Benedikter, 2009:261).

---

[226] Segundo o mesmo sítio do Ministério da Educação de França, "*Les collectivités d'Outre-mer disposent d'un vice-rectorat*" in https://www.education.gouv.fr/les-regions-academiques-academies-et-services-departementaux-de-l-education-nationale-6557

[227] https://www.education.gouv.fr/les-regions-academiques-academies-et-services-departementaux-de-l-education-nationale-6557

[228]https://assets.ctfassets.net/xx83r0rav05e/2fFvmCeGTq8sc6uwwA4WOa/20e3c42d716f56bfa8e7faa2e2474152/Livre_Bleu_Inte__gral_28JUIN.pdf

[229] "*constitutional reform of 28 March 2003 (...) establishing the power to adapt legislation and regulations upon authorization by Parliament or the Government*" (Fazi, 2012:140)

[230] Salvo a eventualidade de avançar com um modelo plurilinguístico nesses territórios.

[231] O primeiro estatuto especial conferido à ilha ocorreu em 1982/1983 (Henders, 2010:96).

[232] Qual perspetiva de adjacência que, em determinado momento histórico (de 1822 a 1974), se teve também em Portugal, relativamente aos Açores e à Madeira, categoria esta meramente formal e artificial (Rodrigues, 2015).

Contudo, a realidade é que a dimensão desses mesmos poderes é muito restrita, sendo a autonomia da ilha "*mainly functional and administrative*" (Henders, 2010:99), perspetiva esta que dá ao estatuto da Córsega, ainda de acordo com esta docente da Universidade de York, fundamentalmente, "*additional symbolic and institutional asymmetry (...) with a uniquely political flavor and legitimacy in comparison with other regional councils*" (ibid.), já que este ganha, neste caso, "*the more political title of Corsican Assembly*" (ibid.), apesar de não ter quaisquer "*legislative powers, but instead regulatory powers to implement national laws and decrees*" (Benedikter, 2009:233). Cabe a esta Assembleia, entretanto, eleger o seu presidente, o qual "*replaced the prefect as chief executive*" (Henders, 2010:100) e a quem cabe implementar as medidas daquele órgão, cujas competências, na área da educação, se restringem, por sinal, às mesmas que detém qualquer região continental Francesa, salvo no que concerne às questões decorrentes da diferenciação linguística.

6.2. As Ilhas Canárias e o Estado Espanhol

Quanto às Canárias, enquanto Comunidade Autónoma do Estado Espanhol, têm um enquadramento totalmente distinto das regiões francesas, já que a perspetiva global do sistema estatal é de Descentralização, em que "*educational competences are shared between the General State Administration (...) and the authorities of the autonomous communities"*[233], possuindo, as entidades Autónomas, competências executivas e administrativas para gerir o sistema educativo no seu território. De acordo com um outro relatório, ora a versão preliminar de um, de 2012, da OCDE[234], centrado sobre a realidade Canária, "*The Education Ministry in the Canary Islands – like in other regions in Spain – holds many functions which in other systems are devolved to municipalities or schools*" (OECD, 2012:26). Relativamente a estas últimas e retornando ao Eurydice, têm, no quadro do Estado Espanhol como um todo, "*pedagogical, organisational and managerial* ***autonomy***", defendendo, porém, o supra-citado relatório da OCDE que "*in the Canary Islands, there is too little autonomy at the level of the school*"(OCDE, 2012:82), designadamente, é complementado linhas abaixo na mesma página, porque "*school principals* [have no capacity] *to make some curriculum-related decisions*" (ibid.).

[233] https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/spain_en
[234] http://www.oecd.org/education/research/49882402.pdf

No plano concreto do currículo e ainda de acordo com o documento da OCDE de 2012[235], aplicam-se às Canárias as regras definidas para a generalidade das Comunidades Autónomas, o que significa que "*Spanish national law mandates 65% of the curriculum, leaving regions to decide on 35%*" (ibid.:14), relevando ainda o mesmo documento que, no caso do País Basco e da Catalunha, esse indicador percentual, sobre a responsabilidade das partes relativamente ao *What Knowledge is of most Worth,* passa a ser de 55% para o Estado e de 45% para as referidas Comunidades Autónomas.

Neste âmbito específico, estes órgãos de poder Autonómico[236] têm a faculdade de "*establish the official curriculum and (…) make recommendations regarding teaching methodology*" para, designadamente, "*Primary education, compulsory secondary education and Bachillerato*".

Neste particular, é pertinente referenciar que "*The development of the field of curriculum in Spain is closely linked to the political changes (…) undergone as a result of the restoration of democracy*" (Coll and Martín, 2014:445), alterações políticas essas que se refletiram de forma profunda na organização e gestão do currículo, nomeadamente a partir da aprovação da "*Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo*" (ibid.), a qual foi aprovada em 1990[237]. De acordo com estes autores, "*the importance that curriculum issues have had* [...was] *a result of the need to adapt the Spanish education system to the new democratic order*" (ibid.), tendo, nessa circunstância e contexto, ainda segundo estes docentes universitários, o Estado Espanhol "*opted for an open curriculum model as opposed to the closed model that had been used"* (ibi.:446), modelo de currículo esse que, sendo aberto, deveria "*be filled in across successive levels*" (ibid.), os quais são e como já se observou, "*one decided by the central and regional education authorities*[238]*, a curriculum plan for each school (…) and each teacher's planning for their own group of students*" (ibid.). Relativamente à responsabilidade das autoridades Autónomas, estas têm a incumbência de "*decide on the prescriptive curriculum which (…) include all the*

[235]https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264174788-2-es.pdf?expires=1583012844&id=id&accname=guest&checksum=CDFF794E954BD5E27C248A91EC827985

[236]https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/administration-and-governance-central-andor-regional-level-79_en

[237] Em 1985, o Estado Espanhol tinha promovido já algumas alterações no setor, por via da aprovação, como referem César Coll e Elena Martín, da *Ley Orgánica del Derecho a la Educación*, mas esta "*did not, however, modify the actual structure (...) nor did it introduce curriculum changes*" (Coll and Martín, 2014:445: sublinhado nosso).

[238] Com as já referenciadas percentagens que a cada nível estão cometidas, i.e., 65% e 35% no caso das Regiões onde só se fala castelhano e 55% e 45%, nalgumas das em que se fala uma outra língua oficial para além daquela (Coll and Martí, 2014:446).

learning areas considered essential for students in the respective autonomous communities" (ibid.).

6.3. As Regiões Portuguesas dos Açores e da Madeira

No que respeita a Portugal, o Eurydice também assume, como sucede no caso Francês, que o sistema educativo Português "*is very centralized in terms of organization and funding*"[239], acrescentando, porém, que as unidades orgânicas escolares "*have some autonomy, namely at pedagogical level, as well as with regard to timetables and non-teaching staff management*".

Relativamente ao Outlook da OCDE[240] publicado em abril de 2014, reafirma o entendimento de que a "*governance of Portugal's education system is centralised* [being] *The Ministry of Education (...) responsible for defining the curriculum, guidelines for national examinations*" (OECD, 2014:14), embora e ainda de acordo com a análise desta instituição, "*Portugal is gradually increasing decision-making at sub-national levels*" (ibid.), que se percebe serem estritamente do foro da gestão logístico-administrativa, salvo no que são referenciadas como "*curricular enrichment activities in the first cycle*" (ibid.). Maria do Carmo Seabra, suportada, precisamente, nos resultados decorrentes do PISA 2012, os quais induziram o Outlook citado, de 2014, sublinha mesmo, num encontro do CNE com ex-ministros da Educação, que "*no conjunto dos 64 países onde se realizaram esses testes, Portugal (...) na autonomia das escolas e/ou professores relativamente à escolha das cadeiras oferecidas* [...fica em] *52º lugar* [...e no que respeita à] *responsabilidade das escolas nos curricula e avaliação (...) em 50º lugar"* (Seabra, 2017:76), concluindo que esta é uma questão fundamental, a par, como também suscita, das escolas também terem maior autonomia "*na escolha do seu pessoal docente*[241]*"*(ibid.), de modo a poder operar-se o que apelida de "*rutura com o atual sistema*" (ibid.).

Já mais recentemente, em 2018[242], a OCDE volta a incidir parte da sua atenção sobre o nosso país, neste particular para analisar um programa de flexibilização

[239] https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/portugal_en
[240] http://www.oecd.org/education/EDUCATION%20POLICY%20OUTLOOK_PORTUGAL_EN.pdf
[241] A classificação, nesta variável, nos citados testes, é a 52º (Seabra, 2017:76).
[242] "*Curriculum Flexibility and Autonomy in Portugal - an OECD Review*" in https://www.oecd.org/education/2030/Curriculum-Flexibility-and-Autonomy-in-Portugal-an-OECD-Review.pdf

curricular[243]. Mantendo a lógica dos relatórios anteriores, nomeadamente ao reiterar que "*Portugal's education system is* [...a] *highly prescribed, centralised system*" (OECD, 2018:20), é interessante que haja, neste, a transmissão da ideia de que, em Portugal, "*A misperception persists that greater flexibility in the curriculum implies lowering learning standards*" (ibid.), razão pela qual o lançamento deste projeto se considera positivo, no sentido de ultrapassar esse entendimento.

Uma nota para referir que o citado programa não refere, em momento algum, as Regiões Autónomas, pelo que se presume que não terão sido envolvidas no projeto, circunstância que pode decorrer de eventual desinteresse de qualquer das instituições governamentais, quer nacional quer regionais, como de eventual omissão, tantas vezes percebida na auscultação dos Açores e da Madeira, como sublinhado pelo estudo citado sobre o instituto da audição dos órgãos de governo próprio das regiões insulares.

De relevo e retornando ao relatório em causa, é o facto de o mesmo afirmar que "*In the longer term, Portugal could consider instituting a far-reaching curricular review (...) to achieve the profound goals delineated in the student profile*" (ibid.:23), perspetiva esta que perpassa, pode inferir-se, pelo pensamento das próprias autoridades portuguesas, já que se assume, pelo menos de acordo com o expresso no documento, que "*Allowing greater curriculum flexibility and choice enables students to align learning pathways with their interests and allows schools to serve student's heterogeneity*" (ibid.:27), qual comprovativo, ora por parte das autoridades da República Portuguesa, de que as reivindicações, em 1ª instância, das instituições das Regiões Autónomas, jamais estiveram desfasadas do interesse, pode dizer-se, nacional, porque de todos os seus cidadãos.

Abordando o caso concreto das Regiões Autónomas, sublinha-se, ainda ao Eurydice, que os executivos autónomos "*are responsible for defining the national education policy in terms of a regional plan and managing human, material and financial resources*", não se referindo, todavia, outros poderes estabelecidos desde 1979, bem como as competências dos Parlamentos Autónomos, em especial desde 2004.

Uma palavra final, para salientar que contrariamente ao observado em Espanha, em que após a implantação da Democracia, o reconhecimento das Autonomias e a integração em pleno na Europa das Comunidades, aos poderes Autonómicos estabelecidos lhes foi reconhecida, no respeito e em coerência com aqueles dois valores

[243] Implementado pelo Despacho Nº 5908/2017.

maiores e com a integração numa estrutura supranacional, a co-responsabilidade de participar na elaboração e decisão sobre a construção dos currículos, em Portugal, de acordo também com o "International Handbook of Curriculum Research", apesar de a nova realidade ser similar à dos "vizinhos paredes-meias", "*the curricular structure (at both the elementary and secondary education levels) did not change. It remained a national curriculum controlled centrally*" (Pacheco and Seabra, 2014:398-399).

6.4. As Ilhas Faroé, a Gronelândia e o Reino da Dinamarca

No âmbito das restantes situações suscetíveis de ser determinantes para uma análise comparativa das diversas realidades, estão as Autonomias conferidas, pelo Reino da Dinamarca, às Ilhas Faroé e à Groenlândia, as quais são marcadas por níveis de responsabilidade muito mais abrangentes e profundos do que os especificados, inclusive, para as Canárias.

Começando pelas referências do Eurydice[244], constata-se que o Ministério da Educação da Dinamarca é responsável "*for setting up the framework for curricula*", e que "*oversees the municipal primary and lower secondary school (...) in collaboration with the municipal councils*", explicitando-se, noutro plano, que "*The contents of the courses are (...) finalised by the teachers themselves with their pupils*", o mesmo é dizer que se está perante um sistema de características consideravelmente descentralizadas.

Porém e relativamente às suas Regiões Insulares, em especial às Ilhas Faroé, cujo enquadramento constitucional serviu de suporte ao desenho da solução portuguesa para as suas próprias regiões, o sistema acentua essas mesmas características descentralizadoras e de forma muito considerável.

Efetivamente e começando por este caso concreto, constata-se que "*The 1948 Home Rule Act recognized the Faroe Islands as a 'self-governing community*" (Ackrén, 2006:226). Neste contexto, continua a autora, a citada Lei elencava os setores e áreas que o Estado mantinha como responsabilidade exclusiva, da qual não constava, observe-se, qualquer referência à Educação, sendo, outrossim de realçar e em sentido inverso, que mesmo nas áreas da sua responsabilidade exclusiva, "*any legislation proposed by the Danish Parliament should be submitted to the Faroese Logting for comment before entering into force for the Faroe Islands*" (ibid.), qual figura de audição que se preconizou, também, para Portugal e para as suas Regiões, mas que não teve a força da

[244] https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/denmark_en

solução dinamarquesa, tendo mesmo acabado, no nosso país, por se constituir como letra morta.

No que remetia para as áreas não exclusivas do Estado, percebe-se, em "Sub-National Island Jurisdictions as Configurations of Jurisdictional Powers and Economic Capacity", que "*the* [Faroe Islands] *local legislative assembly* ***(Logting)*** *has been able to take over the responsibility of some agreed upon (and listed) legislative areas*[245] *from the state of Denmark on a continual basis*" (Karlsson, 2009:148: a bold em itálico no original), sendo o pressuposto básico para a assunção do poder de decisão, administração e gestão dessas áreas, um mecanismo simples e objetivo, que a autora, citando Hans Jacob Debes[246], refere ser "*that 'those who decide should pay', meaning 'you decide when you can afford it*" (ibid.:149). Note-se, a propósito, que esta situação, de responsabilização financeira pelos encargos do sistema Educativo, se verifica, na Madeira, há mais de quarenta anos, sem que, todavia, a implicação decisória seja a que ocorre nas Ilhas Faroé, onde, desde 2002 e decorrente dessa lógica, cabe às autoridades Autónomas, decidir, a todos os níveis, em termos de Educação[247] [248].

Uma nota, ainda, para referir que, apesar de em matéria de Negócios Estrangeiros a política respetiva continuar a estar nas mãos do Estado dinamarquês, as Ilhas Faroé têm "*their own 'embassies' in Brussels and in Reykjavik and an attaché in London* [and] *The Faroese flag flies outside these 'embassy' buildings*" (ibid.)[249] [250], para além de possuírem, também, no plano desportivo, a possibilidade de participação direta em competições internacionais de futebol, quer em Campeonatos da Europa como do Mundo, acreditando-se que esteja para breve a sua integração em Jogos Olímpicos, atentos os esforços desenvolvidos pela Região e a não oposição do Reino da Dinamarca à pretensão.

Interessantíssimo e a dever relevar-se deste estudo de Agneta Karlsson, pelo impacto abrangente na sociedade Autónoma, é o facto de se constatar que "*the gradual*

---

[245] A fazer lembrar as entendidas como matérias de interesse específico, da Região Autónoma da Madeira, que constam dos diplomas fundamentais e onde se inclui a Educação aos seus mais variados níveis.
[246] Historiador das Ilhas Faroé, que foi também vice-presidente do Partido Republicano e deputado ao Parlamento daquele arquipélago. in https://da.wikipedia.org/wiki/Hans_Jacob_Debes
[247] https://www.government.fo/en/the-government/act-of-responsibility-by-the-faroese-authorities/
[248] Act Nº 79 of May 12th2005.
[249] De acordo com o sítio da Internet do Governo das Ilhas Faroé, possuem já, entretanto, mais uma embaixada em Moscovo, bem como uma Representação em Copenhaga, qual reciprocidade para a existência de um Comissário do Estado dinamarquês nas ilhas.
[250] "*the Foreign Policy Act from 2005 (...) gives full powers to the Government of the Faroes to negotiate and conclude agreements under international law on behalf of the Kingdom of Denmark where such agreements relate solely to matters for which internal powers have been transferred to the Faroese Authorities*" in https://www.government.fo/en/foreign-relations/the-faroe-islands-in-the-international-community/.

transfer of legislative and administrative competencies (...) also fosters political entrepreneurship and administrative knowledge" (Karlsson, 2009:148), quadro este que, em termos gerais, sublinha a autora, "*has also strengthened their self-confidence*" (ibid.:150). Auto-confiança coletiva esta que, é enfatizado ainda, "*has affected their willingness to take on new political and administrative responsibilities*" (ibid.:156), qual comprovativo de quais são as implicações de uma aplicação efetiva e concreta do princípio da Subsidiariedade, como o explicita o Conselho Pontifício Justiça e Paz no seu tratado sobre a Doutrina Social da Igreja, e como o comprovou a sua integração na praxis político-jurídica alemã, desde Althusius.

Termina-se esta referência a este estudo comparativo, dando nota de que, a partir do mesmo, a sua autora defende que "*The present politico-economic configuration of the Faroe Islands comes close to the idea of an ideal-type SNIJ*[251]" (ibid.:152: sublinhado nosso), circunstância que decorre, ainda segundo a investigadora, do facto de existir "*an almost perfect match between jurisdictional powers and economic capacity and the two variables support one another*" (ibid.:156).

No que concerne à Groenlândia o seu "*Home Rule Act (…) is (...) a copy of that of the Faroe Islands*" (ibid.:153), já que o Estatuto daquela Região foi estabelecido, em 1979, quase 30 anos depois do das Ilhas Faroé. Todavia e mau grado a similitude do estabelecido, a realidade é que as situações foram díspares, fundamentalmente por duas ordens de razões. A primeira, devido ao desfasamento entre as estruturas e os âmbitos disponíveis de governação, e o quadro académico-cultural da maioria dos seus habitantes, o que fez com que "*Greenland has become dependent upon immigrants from Denmark*" (ibid.:153) e a segunda, porque "*Financially, Greenland is highly dependent upon Denmark*" (ibid.). Estas circunstâncias não invalidaram, porém, que, em 2009 e após um referendo, votado favoravelmente no ano anterior por 75% da população, "*The Act on Greenland Self-Government was granted* [...conferring] *sovereignty and administration over areas (...) such as education, health (...)*"[252].

Tal como as Ilhas Faroé, também a Groenlândia "*is represented in a number of international associations and networks and was, in 2005, given an unrestricted right to make international agreements within areas that belong to the Greenlandic legislative mandate*" (Benedikter:2009:154).

---

[251] Acrónimo em língua inglesa para Sub-National Island Jurisdictions.
[252] https://naalakkersuisut.gl/en/About-government-of-greenland/About-Greenland/Politics-in-Greenland

A realçar, a propósito do envolvimento internacional nas áreas que se enquadrem no mandato legislativo das Regiões em apreço e qual demonstração da dimensão e profundidade de Autonomia existente nestas (e para estas) Regiões, quer as Ilhas Faroé quer a Groenlândia[253] participam no Nordic Council[254], organismo este que integra, desde 1971, a Dinamarca, a Finlândia, a Islândia, a Noruega e a Suécia, mas também "*Representatives of the devolved governments of the Faroe Islands, Greenland and Aland* [which] *also take part in the Council of Ministers' work*"[255]. Importa sublinhar, nesta circunstância e particularmente pelo significado e pelo impacto político que dele decorre na conceção e na praxis política dos diversos territórios "membro", que as Regiões Autónomas em causa, "*have established greater representation and stronger positions in the Nordic Council of Ministers and now enjoy practically the same representation as the other members*" (ibid.), participação e envolvimento esse que ocorre também e de forma particular no "*Committee for Knowledge and Culture* [...which] *works on issues and cases affecting culture, research and education, primary and secondary schools, adult education and general education*"[256].

6.5. Sobre as Regiões Italianas

Uma palavra, antes de prosseguir para o caso Italiano, para referir que a sua abordagem decorre da circunstância de o seu modelo político-administrativo, segundo Fernandes da Silva (2005:1050), também ter servido de referência, em 1975-76, à moldura constitucional portuguesa em termos das nossas Regiões.

Neste caso em concreto e retornando à fonte Eurydice, constata-se que, em Itália, "*The education system is organised according to the principles of subsidiarity and of autonomy of institutions*".[257] Neste preciso contexto, percebe-se ainda que "*The State has exclusive legislative competences on the general organisation of the education system* [namely] *minimum standards of education*"[258] e que as Regiões têm responsabilidade

[253] A par das Aland, situadas entre a Finlândia e a Suécia e parte integrante daquele país, com grau de Autonomia também muito similar às Dinamarquesas.
[254] "*The Nordic Council of Ministers is the official body for inter-governmental co-operation in the Nordic Region. The Prime Ministers' vision is that the Nordic region will become the most sustainable and integrated region in the world by 2030*" in https://www.norden.org/en/information/about-nordic-council-ministers.
[255] https://www.norden.org/en/information/about-nordic-council-ministers
[256] https://www.norden.org/en/organisation/committee-knowledge-and-culture-nordic-region
[257] https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/italy_en
[258] Idem

partilhada em inúmeras áreas, para além da competência exclusiva em matéria de "*organisation of the regional vocational education and training system*"[259].

Quanto às autoridades Locais, têm competências, fundamentalmente, de cariz logístico, cabendo às Escolas *"a high degree of autonomy: they define curricula, widen the educational offer, organise teaching (school time and groups of pupils)"*[260]. De acordo com o Education Policy Outlook da OCDE[261] relativo a 2017, pode constatar-se que o Ministério da Educação "*is solely responsible for setting general guidelines, minimum standards of education and fundamental principles*" (OECD, 2017:15), e que essas suas responsabilidades são ainda divididas "*with the regions*" (ibid.), regiões que, por seu lado, têm "*exclusive legislative competence for vocational training*" (ibid.). Quanto às escolas e ainda de acordo com o citado relatório, "*from pre-primary to secondary level (…) have more autonomy than the OECD average (…) over curriculum and assessment*" (ibid.).

Relativamente às Regiões-Ilha, da Sicília e da Sardenha, "*are described as 'special' in the Constitution*" (Fazi, 2012:140), tendo ainda a primeira daquelas, desde 1946 e de acordo com este autor, "*a unique regime based on 'exclusive' legislative power, that is limited only by the 'state's constitutional law*" (ibid.), regime este que, todavia, com a criação do "*Constitutional Court (…) in 1957 (…) has never been more than a chimera*" (ibid.), mesmo e ainda segundo André Fazi, após a revisão constitucional de 2001, já que a realidade, é que "*Island regions (…) have generally demonstrated very weak governmental capacity*" (ibid.)

6.6. A Subsidiariedade e os Länder no Federalismo Alemão

Naturalmente que os Länder não são insulares, nem ultraperiféricos. A integração de uma referência, muito pequena, aos mesmos, decorre do facto de se entender que seria pertinente analisar o que ocorre num território em que, não só a Subsidiariedade é o seu "*principio máximo legal"* (Landra, 2007:8), como por ter sido no âmbito desse mesmo espaço geográfico que, primeiramente, se corporizou a aplicação desse princípio ao nível da praxis política.

[259] Idem
[260] Idem
[261] http://www.oecd.org/education/Education-Policy-Outlook-Country-Profile-Italy.pdf

Neste contexto, diz-nos o Eurydice[262] que, "*responsibility for the education system is divided between the Federation and the Länder*", no que é corroborado pelo Outlook da OCDE de abril de 2014[263], relatório este que acentua mesmo a perspetiva descentralizadora do modelo, já que complementa a informação referindo que "*Unless the Basic Law awards legislative powers to the Federation, the Länder have the right to legislate*"[264]. Note-se que estas atribuições e competências se aplicam, entre outros, "*to the school sector, the higher education sector, adult education and continuing education*" (ibid.), matérias estas, aliás, que e ainda de acordo com o site, são "*almost exclusively a matter for the Länder"* (ibid.), que, pelo que referencia a OCDE, "*have their own education ministries*" (OECD, 2014:14), os quais asseguram uma coordenação de caráter geral por via da "*Standing Conference of the Ministers of Education and Cultural Affairs of the Länder* [...which] *co-ordinates education policies and makes recommendations for further developments*" (ibid.).

Com este enquadramento e com um entendimento, no fundo, similar ao que está subjacente à assunção de responsabilidades pelas Ilhas Faroé e pela Groenlândia, no âmbito do reino da Dinamarca e apesar desta não ter um regime federal (mas e tal como Portugal, unitário com regiões), também aos Länder estão cometidas todas as responsabilidades financeiras na administração e gestão do sistema. Finalmente e ainda a merecer referência, é o facto de àquela lógica organizacional de cooperação entre as partes é, por vezes, ainda, necessária a ligação entre os Länder e a República, pelo que "*the Basic Law also provides for particular forms of cooperation between the Federation and the Länder within the scope of the so-called joint tasks"*[265].

[262] https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/germany_en
[263] http://www.oecd.org/education/EDUCATION%20POLICY%20OUTLOOK%20GERMANY_EN.pdf
[264] https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/germany_en
[265] https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/germany_en

7. CURRÍCULO - DA PERSPETIVA HISTÓRICA ÀS TEORIAS CRÍTICAS e PÓS-COLONIAIS

"Education is always a function
of some particular civilization at some particular time in history; (...)
it can never be an autonomous process, independent of time and place
and conducted according to its own laws"
George Counts

"*real education is an*
economic, political and social matter
and a matter that draws us
toward the land, air and water to which we are inextricably bound"

Erik Malewski

Mau grado ser considerado que, enquanto prática, o currículo, "*the backbone to the entire educational process*" (Psifidou, 2014:135), tem uma história relativamente longa, que remete, inclusive, para a Antiguidade Clássica, a verdade é que outros há que situam a aparição do conceito só a partir do século XVI[266], nomeadamente com os estudos de Petrus Ramus[267] e a publicação de Professio Regia[268], em 1576, na qual "*a palavra currículo apareceu pela primeira vez associada a um curso sequencial de estudo*" (Fino, 2016:253), decorrente da que se infere ter sido "*a premência de um dispositivo de sistematização do conhecimento*" (Ramos do Ó e Paz, 2019:4).

Esta perspetiva conceptual que será, posteriormente, lê-se em" Towards a Theory of Schooling", utilizada pela Universidade de Leiden (1582) e pela Universidade de Glasgow (1633)[269], como referência ao "*the entire multi-year course followed by each student"* (Hamilton, 1989:45), tornar-se-á, segundo Ramos do Ó e Paz, hegemónica durante centenas de anos, estando, histórica e intrinsecamente associada "*à evolução da imprensa* [enquanto] *condição absoluta (...) para o desenvolvimento de novas técnicas de apropriação e disseminação do conhecimento*" (Ramos do Ó e Paz, 2019:12). Mas também e num contexto só possibilitado por esse salto tecnológico da humanidade, pelo

[266] David Hamilton (2003), por sinal, não contrariando o momento, diz, porém, que "*Between about 1450 and 1650, a cluster of words, including syllabus, class, curriculum, subject and didactics, entered the European educational lexicon -- and thence to the Americas, south and north*" (citado por Sousa:2014:1268).
[267] Ou Pierre de la Ramée.
[268] Publicada, em Basileia, como obra póstuma, por Thomas Fregius (Ramos do Ó e Paz, 2019:26).
[269] Como justificação para a utilização do conceito por estas duas Universidades, Hamilton refere a circunstância de "*during the late sixteenth century, both were heavily influenced by Calvinist ideas*" (Hamilton, 1989:44).

"*desígnio de alargar a escolarização – fazendo-a sair dos círculos restritíssimos das organizações religiosas e da aristocracia europeia*" (ibid.:6), objetivo este subjacente ao movimento de "New Learning", "Revival of Learning" ou "Classical Learning"[270] da Renascença e, mais especialmente ainda, ao da Reforma, face ao espírito de responsabilização individual inerente a esta, espírito esse que induziu a ideia "*that every one should be able to read* [...which] *undoubtedly called for education for all*" (Cubbereley, 1920:307: sublinhado nosso).

De todo o modo, deve-se sublinhá-lo desde logo, o currículo, apesar de surgir "*em rutura contra a Escolástica medieval e a sua lógica aristotélica da Alta Idade Média*" (Sousa e Fino, 2014:1269), assumia-se, ainda e só, como "*mapeamento lógico do conhecimento (...) não ousa*[ndo] *ainda questionar esse mesmo conhecimento*" (ibid.:1267).

É, todavia, num artigo intitulado "*What knowledge is of most worth?*", que Herbert Spencer publica, pela 1ª vez, em 1859, que muitos situam como que o dealbar de uma visão contemporânea da problemática do currículo, precisamente porque "*The question which we contend (...) is not whether such or such knowledge is of worth, but what is its* ***relative*** *worth?"* (Spencer, 1895:28: a bold em itálico no original), pelo que, nesta circunstância, o autor aproveita mesmo para assumir as que entende serem "*the general ideas with which we must set out in discussing a* ***curriculum****"*[271] (ibid.:37: a bold em itálico no original), aproveitando ainda para alertar para os que considera serem os vícios do sistema educativo, que, segundo o biólogo e filósofo inglês, "*neglects the plant for the sake of the flower. In anxiety for elegance, it forgets substance"* (ibid.:73-74), questão que, acredita-se, o terá levado ainda a sentir a necessidade de sublinhar que "*So far from science being irreligious, as many think, it is the neglect of science that is irreligious*" (ibid.:90-91).

Porém e apesar deste entendimento, a realidade é que é "The Curriculum", publicado por John Franklin Bobbitt em 1918, que é considerado como "*the first step of the development process of curriculum as a field of study*" (Aktan, 2015:1).

Dito isto, no âmbito deste situar do tema, julga-se pertinente, antes de iniciar formalmente o presente capítulo, proceder a uma abordagem da problemática no âmbito de um conjunto especificado de realidades histórico-geográficas, sociais, culturais,

[270] Nas palavras de Norman Davies (1997); Ellwood Cubberley (1920) e Franklin Painter (1886), respetivamente.
[271] Note-se o enfatizar da tónica no "discutir" de um currículo.

políticas e tecno-económicas, já que, por um lado e como o refere John Adamson, em 1922, em livro dedicado aos "Educational Writings of John Locke", "*the educational situation of the present is to be understood in its completeness only by reference to the past*" (Adamson, 1922:v:sublinhado nosso) e, por outro, porque no quadro do nosso projeto e das respostas que buscamos, bem como no âmbito dos objetivos geral e específicos fixados, esta é uma questão proeminente visto que "*Within our tradition, looking towards the past has always had a double aim: cognitive, in order to understand the present; practical, in order to determine actions and to take measures for a different future, hopefully a better one"* (Cappa, 2014:45: sublinhado nosso).

Neste contexto, teremos, em primeira instância, um identificar de circunstâncias que, na linha do tempo, mas não numa lógica estritamente cronológica nem exaustiva, foram marcando a questão educativa e nomeadamente o "o quê, porquê e para quê ensinar", até ao aparecimento do conceito de currículo no século XVI e, posteriormente, à sua assunção, já em pleno século XX, como matéria de estudo, momento a partir do qual nos envolveremos, então, no tema mais específico que titula esta parte do nosso trabalho.

7.1. Da "Pré-História" do nosso Objeto de Análise

Mau grado não se poder falar de sistemas, modelos nem matrizes, menos ainda de currículo, no que pode ser referenciado como o "desde sempre" existente processo de integração de crianças, adolescentes e/ou adultos numa determinada realidade sócio-política, económica e cultural, a verdade é que, analisados os trabalhos relativos ao tema, nas suas mais diversas fases, etapas e geografias, se pode assumir que esse processo de integração, transversal a todas as sociedades, é passível de ser categorizado como o período "pré-histórico" da Educação enquanto sistema e, neste mesmo contexto, por arrastamento, do Currículo enquanto estrutura e resposta sistemática à já universalizada questão sobre "*What Knowledge is of the most worth?*", para que os cidadãos de qualquer sociedade se integrassem, ajustassem e colaborassem na manutenção e/ou mudança das realidades existentes, aos seus diferentes níveis.

Neste quadro e começando por recorrer a Frank Pierrepont Graves[272], constata-se que e pode dizer-se desde sempre, "*Outside (…) practical training a more conscious and*

[272] Frank Pierrepont Graves foi professor em diversas universidades americanas tendo sido também responsável, durante 19 anos, pelo sector da Educação no Estado de Nova Iorque.

formal means of education, largely theoretical, is usually undertaken (…) through what is known by anthropologists as 'initiatory ceremonies' or 'puberty rites'" (Graves, 1937:15: sublinhado nosso).

O autor em causa, especialista em História da Educação, relativamente ao que explicita como sendo o "*outside practical training*", dá conta de inúmeros exemplos, nomeadamente nas chamadas civilizações clássicas[273], sobre os quais assenta a sua tese de que o objetivo educacional era, objetivamente, "*intended only as a preparation for the various professions*" (ibid.:49).

Já relativamente à dimensão que apelida de "*more conscious and formal (...) largely theoretical"* (ibid.:15), dimensão esta que Jurgen Schriewer[274], noutro contexto, apelida de "*ceremonial pedagogy*" (citado por Paolone, 2014:75), para se referir, ainda segundo o autor de "Citizenship, Values and Social Orders", a "*Collective rituals with a socio-pedagogical relevance*" (ibid.), Frank Graves remete-nos para a ideia de que o objetivo se centrava na reflexão em torno dos ideais sócio-comunitários, com o propósito essencial de assegurar a manutenção do *status quo*, "*as (…) always have been*" (Graves, 1937:63), quadro este que exemplifica com circunstâncias vividas na India[275] e na Pérsia[276]. No que respeita a um outro caso a que o autor recorre, o dos Judeus, e sobrepondo-se, entre estes, a dimensão moral e religiosa a todas as outras, é, pela sua particularidade neste contexto, bem como pelo seu significado enquanto valor social, de relevar a que expressa como máxima do Talmude[277] [278], de que "*You should revere the teacher even more than your father. The latter only brought you into this world; the former indicates the way into the next"* (Graves: 1937:132).

É este entendimento mais geral que permite, ainda, que outro autor, William Torrey Harris[279], realce que "*Each State has evolved a system of education in conformity with the fundamental idea of its civilization. It may or may not have had a system of*

[273] Egito; Assíria e Babilónia (Mesopotâmia); Pérsia; Fenícia; India e Israel/Judeia.
[274] Presidente da Sociedade de Educação Comparada na Europa e docente nas Universidades de Frankfurt e Humboldt (Berlim).
[275] Na qual a intenção seria "*preserve the caste system*" (Graves, 1937:83).
[276] Cujo objetivo maior e central seria "*produce a nation of soldiers*" (Graves, 1937:98).
[277] Coletânea de Livros Sagrados Judaicos que é assumido como texto central ao Judaísmo Rabínico.
[278] O Talmude, no quadro da sua diversidade de textos, assume-se também como um referencial pedagógico, sendo, neste caso, de referir que "*recognizes four classes of pupils – the 'sponge', who absorbs everything; the 'funnel' who retains nothing; the 'sieve' who catches the illustrations but lets the main argument slip by; and the 'winnow', who fans away the illustrations but holds the more solid portion*" (Graves, 1937:130).
[279] William Torrey Harris ocupou o mais alto cargo da Educação federal Norte Americana durante quase 20 anos, sendo ainda considerado responsável, enquanto supervisor de educação da cidade de St. Louis, pelo apoio à criação do 1º jardim de infância público nos EUA.

schools, but it has possessed instrumentalities for education in the family, civil society, and religious ceremonial" (Harris, 1886:vi: sublinhado nosso). Interessantemente, nesse mesmo livro, o seu autor, Franklin Painter[280], dá nota do caráter ainda mais diverso e abrangente que a educação pode ter, pois, sublinha, "*has varied with the different social, political, and religious conditions of the people and the physical characteristics of the country. But* [...it] *has existed among all nations*" (Painter, 1886:5).

Em linha com Graves e utilizando exemplos similares e muito concretos, Painter afirma também que a educação, neste período, não visa criar ou desenvolver o homem ideal, antes tem uma função meramente reprodutiva, "*to prepare its subjects for their place in the established order of things (...) in India, caste; in Persia, the state; among the Jews, the theocracy*" (ibid.:9: sublinhado nosso).

E como sustenta de modo ainda mais específico, "*Sometimes the physical was emphasized, sometimes the intellectual, sometimes the moral, sometimes the religious*" (ibid.:6), pois e como o procura demonstrar ao longo de quase todo o documento e de acordo ainda com o prefaciador da obra, a educação está intimamente ligada à civilização dos povos, sendo "*at the same time, both a cause and an effect*" (ibid.:7: sublinhado nosso).

A realçar também como variável pertinente para este exercício, é a perspetiva da "*Education, or teaching-transforming (...) the prototype of Chinese Schooling ever since the Spring and Autumn period (770 to 476 BCE) and continuing until the Qing Dynasty (1636 to 1912)*" (Popkewitz et al, 2014:31), não só, como se percebe, pela larga permanência do modelo - que pode significar uma longa imutabilidade das condições do contexto ou a perspetiva de que o mesmo responderia à alteração dos mesmos - mas, neste particular, porque e ainda conforme os autores, "*Historically, the ultimate goal of Confucian learning was to become a gentleman with gem–like qualities of being virtuous, humane, righteous, and trustworthy in building up a harmonious relationship with one's inner self, outward toward one's own family, friends and also strangers*" (ibid.:32).

Corroborando estas visões da questão e em especial a que é a íntima relação entre as normas mais gerais da sociedade e o modelo de educação, é o que se pode dizer da perspetiva expressa por Ellwood Cubberley[281] em "Changing Conceptions of Education",

[280] De seu nome completo Franklin Verzelius Newton Painter, foi professor do Roanoke College, ligado à Igreja Luterano-Evangélica, tendo estudado na Europa, em França e na Alemanha.
[281] Autor também de um livro intitulado "The History of Education", cujo subtítulo é "Educational Practice and Progress", Ellwood Cubberley foi docente e responsável, durante 17 anos, pela School of Education da Universidade de Stanford e professor convidado, entre outras, da Universidade de Harvard.

um livro editado em 1909 e que, remetendo para a História da América entre o final do século XIX e o início do século XX, tão bem evidencia o fator causa—efeito entre as transformações vividas nos mais diferentes âmbitos e o processo educativo, quadro que paradigmaticamente releva, nomeadamente para defender que *"ours cannot be a static system of education. Change is the inevitable accompaniment of schools*" (Cubberley, 1909:viii:sublinhado nosso), mudança essa que identifica, exemplarmente, nas mais simples e variadas circunstâncias do quotidiano dos Americanos desse período, a que, como sublinha, se junta "*a tremendous increase in the quantity of our knowledge"* (ibid.:18).

7.2. Visão Clássica da Educação e do Currículo

"*a plan to harmonize the interest of the individual with that of society had to be devised*.
[...and this] *was the problem set themselves by Socrates, Plato, and Aristotle*" [282]
Frank Pierrepont Graves

Aceite o pressuposto da relação intrínseca entre as características, gerais e específicas, de cada sociedade e os seus processos educativos, independentemente da sua tipologia ou mesmo da sua assunção terminológica, não pode parecer estranho que Aristóteles, em "A Política", tivesse assumido, de modo taxativo, que "*Por toda a parte a educação deve regular-se pela forma de governo* [já que] *Cada Estado tem costumes, que lhe são próprios e de que dependem a sua conservação e, mesmo, o seu regime*" (Aristóteles, 1977:59), o que vale por dizer que o entendimento sobre o papel da educação era de que esta deveria servir o propósito de inculcar e reproduzir, *lato sensu*, nos cidadãos, comportamentos socialmente aceites e necessários e adequados a cada Estado.

Perspetiva similar, relativamente à ligação entre a educação e a forma de governo, está também subjacente ao "A República", de Platão, em especial quando, ao seu Livro VIII, no diálogo entre Gláucon e Sócrates, este assume, interrogando, se o seu interlocutor não acha "*que é forçoso que haja tantas espécies de caracteres de homens como formas de governo*" (Platão, 1972:363), ao que aquele replica que "*Não poderiam ter outra origem que não fosse essa*" (ibid.).

[282] Sócrates é referenciado como mentor de Platão, de quem, por seu lado, Aristóteles terá sido proeminente discípulo e "*later the rival*" (Graves, 1937:197).

Este entendimento é, assinale-se, referenciado em "The Curriculum – Theory and Practice", livro em que o autor, para além de considerar que Platão foi o primeiro expoente da teoria educativa, sublinha ainda que este filósofo "*recognized educational provision as the key to achieving the kind of society wished to see established*." (Kelly, 2004:14: sublinhado nosso).

No âmbito do seu equacionar do problema, Aristóteles sustentava ainda que, "*Como não há mais do que um mesmo fim comum a qualquer Estado, não deve haver mais do que uma mesma educação para todos os súbditos*" (Aristóteles, 1977:60), o que não significava, todavia, a defesa de uma educação universalizada, visto que o filósofo ateniense defendia a "*division of citizens into rulers and followers*" (Null, 2011:19), bem como a ideia de que "*women, since they are radically different from men, are to be limited in the scope of their training*" (Graves, 1937:206).

Dito isto, a verdade é que assumia e de forma que pode considerar-se contundente, que "*A educação das crianças nas suas diversas fases apresenta-se como um dos primeiros cuidados do legislador*" (Aristóteles, 1977:59), matéria em que Platão também entende, no quadro da sua famosa alegoria da caverna e ora pelo interlocutor Sócrates, que "*Seria (...) conveniente, ó Gláucon, que se determinasse por lei este aprendizado*" (Platão, 1972:333).

No que concerne ao tipo e objeto da educação, a ideia defendida por Platão é similar à de Aristóteles, já que a universalização não é o seu objetivo central. "*The goal is to provide each student* [according to the three soul types [283]] *with what he or she needs to serve the ends of the state*" (Null, 2011:18), pois e conforme se percebe também no trabalho de Albert Kelly, a visão de Estado ideal para Platão não é o de uma sociedade "de iguais", outrossim, uma "*hierarchically structured* [being] *its education system (…) designed to allocate individual to their proper status within that hierarchy*" (Kelly, 2004:36), perspetiva esta que não deixava também de ser a Aristotélica já que, tendo os dois filósofos visões negativas sobre a democracia[284], aceitavam, ambos, que "*Some citizens are responsible for deliberating and making decisions (...) while others are responsible for following the decisions*" (Null, 2011:19).

---

[283] **"***A caste system was proposed* [by Plato], *the people being divided into rulers, warriors, and common people*" (Painter, 1886:61)

[284] "*Plato ranks democracy as one of the worst regimes* [....and] *Aristotle categorizes democracy as a 'deviant' regime*" (Null, 2011:18)

Apesar das suas afirmações tão taxativas nestes planos, a verdade é que Aristóteles assumia também algumas dúvidas, nomeadamente quanto ao "*What knowledge is of most worth?*", ou e dito de outro modo, ao que deveria ser ensinado.

Em particular quando reconhecia que "*Não se sabe se se deve ensinar às crianças as coisas úteis à vida ou as que tendem para a virtude, ou as altas ciências*" (Aristóteles, 1977.:60), questão sobre a qual assumia que nem todos estavam de acordo e que "*Cada uma destas opiniões tem os seus partidários*" (ibid.), circunstância que contribui para que possa ser aceite a ideia de que "*the problematization of the knowledge reflected in the curriculum* [is] *quite an ancient concern*" (Paraskeva, 2011:26: sublinhado nosso).

A este nível e decorrente da sua postura mais pragmática, percebe-se que haveria menos dúvidas para Platão, para quem a educação se deve centrar sobre "*o conhecimento do que existe sempre e não do que a certa altura se gera ou destrói"* (Platão, 1972: 336). Neste contexto, é entendido que "*Será difícil achar uma* [educação] *que seja melhor do que a encontrada ao longo dos anos – a ginástica para o corpo e a música para a alma*" (ibid:86), às quais, todavia e tendo em vista a criação do melhor cidadão, se assume, por um conjunto de razões que são objetivadas, que se devem aduzir "*as artes*" (ibid:328), "*a ciência dos números e do cálculo*" (ibid.), "*a geometria*" (ibid.:335) e "*a astronomia*" (ibid.:339), para além de se concluir que tudo se concretiza em "*O método da dialética* [que] *é o único que procede (...), a fim de tornar seguros os resultados*" (ibid.:347), dialética que é ainda elevada "*a cúpula das ciências (...) que representa o fastígio do saber*" (ibid.:349).

Interessantemente, é ainda defendido que a educação deve concretizar-se "*desde crianças e pela vida fora*" (ibid.:136), devendo, complementarmente e por forma a "*fazer a repartição pelas pessoas a quem destinaremos estes estudos, e de que maneira"* (ibid.:349), discernir-se sobre um conjunto de características fundamentais e que remetem para "*a memória, a força, o gosto pelo trabalho*" (ibid.:350) "*a temperança, a coragem e a grandeza de alma*" (ibid.:351), qual perfil que categoriza como de "*homens de boa constituição física e intelectual*" (ibid.).

Platão termina esta parte do diálogo com a observação, por Sócrates, de que "*Não vás julgar que o que eu disse se aplica mais aos homens do que às mulheres*" (ibid.:358), o que, demonstrando que esta é matéria a sublinhar (e que o diferencia de Aristóteles), leva o seu interlocutor Gláucon a corroborar a ideia.

Importante de relevar, antes de prosseguir e nomeadamente pelos pressupostos e pelas repercussões subjacentes ao seu método, é uma referência ao pensamento de

Sócrates (relembra-se, mentor de Platão que o foi, por sua vez, de Aristóteles), pensamento esse expresso, de forma paradigmática, na ideia de que sentia ser necessário "*to teach* [his pupils] *to think rather than load them with ready-made information*" (Graves, 1937:181: sublinhado nosso), e razão pela qual "*he adopted the plan of development through informal conversation*" (ibid.), o qual se viria a tornar conhecido como "***dialectic** ('conversational')"*(ibid.), método este que, ainda segundo Frank Graves, "*Socrates strove to harmonize the individual welfare with that of the social group*" [285] (ibid.:182).

Neste contexto clássico, não é de estranhar que o ideal Ateniense fosse pouco atrativo para Roma, já que se "*By 350 BC (…) Greek school education had been differentiated into three divisions*"[286] (Cubberley, 1920:42), ainda de acordo com este investigador, "*In the early history of the Romans there were no schools, and it was not until about 300 BC that even primary schools began to develop*" (ibid.:58).

Ainda (ou mesmo) assim, como o assume, por seu lado, Franklin Painter, "*Grecian education aimed at forming the beautiful Greek* [and] *Roman education, at forming the practical Roman*" (Painter, 1886:80: sublinhado nosso), sendo que só com a chamada Helenização do Império Romano[287] se assiste, efetivamente, ao desenvolvimento da sua educação, "*slightly modified to meet the needs of Rome*" (Cubberley, 1920:62), em particular e desde logo, pela assunção do Latim como língua primordial.

Há que referir que o processo de Helenização de Roma evidencia uma situação histórica pouco usual, decorrendo do que se pode apelidar de aculturação primordial do colonizador pelo colonizado, circunstância esta que foi enfaticamente cantada por Horácio[288], bem como e com sentido inverso, referenciada por Catão, que defendeu que "*Greek innovations were getting too influential, and thought it necessary to protest against them*" (Graves, 1937:244).

---

[285] Objetivo que os seus "discípulos", ainda de acordo com Frank Graves, terão também procurado prosseguir, já que "*Aristotle, like Plato, endeavored to work out the harmonizing of individual with social interests by the creation of an ideal state"* (Graves, 1937:209)

[286] "*1) **Primary education** (...) embracing reading, writing, arithmetic, and chanting (...); 2) **Secondary education** (...) embracing geometry, drawing, and a special music course* [...as well as] *Later some grammar and rhetoric (...) 3) **Higher or university education**, covering the years after sixteen*" (Cubberley, 1920:42)

[287] *"during the last century before Christ and the first two centuries of the present era, a new type of Hellenized education had come to prevail in Rome, in marked contrast to that which was indigenous"* (Graves, 1937:245: sublinhado nosso)

[288] Horácio, poeta e filósofo que viveu entre 65 AC e 8 AC, a quem se deve a perspetiva de que "*Captive Greece took captive her rude conqueror / And brought the arts to Latium*" (Cubberley, 1920:62).

Resultante dessa assimilação dos valores gregos e da assunção de alguns deles como determinantes, "*the professors of the new learning were encouraged and protected*[289] [and] *higher schools were established in the provinces"* (ibid.:63), nas quais, pelas suas culturas tão díspares, "*the schools were very useful in inculcating Roman traditions and in helping the Romans to assimilate the sons of local princes and leaders*" (ibid.:73: sublinhado nosso).

> Confirma-se, assim, em todo este período, o que é, afinal, intemporal, i.e., "*different models* [of curriculum] *reflect different ideologies of education and (…) these ideologies in their turn represent different theories of human knowledge and deeper ideological positions in relation to society itself*" (Kelly, 2004:45).

7.3. Da Transição Romana para o Cristianismo à Idade Média

Se tal inferência se poderia retirar do processo até então, essa perspetiva acentua-se com o nascimento e expansão do Cristianismo (Null[290], 2011) já que, segundo o autor de "Curriculum – From Theory to Practice", "*Christianity's message is that Christ died for everyone* [and] *not just for a specific segment of the population*" (Null, 2011:19). O mesmo era afirmar a igualdade de todos os Homens perante Deus, perspetiva que induzia o desaparecimento de "*false distinctions of class and caste*" (Painter, 1886:81), assim afetando, também, as perspetivas vigentes sobre educação, nomeadamente porque "*a new ethical force of first importance was added (...) and a basis for education of all was laid, for the first time*" (Cubberley, 1920:7: sublinhado nosso).

Dito isto, a principal diferença, entre os dois períodos, relativamente ao "conhecimento com mais valor", é que "*the Hellenized Roman schools may be accounted as 'worldly'* [while] *the Christians were 'otherworldly'*[291] *in their aim*" (Graves, 1937:281), circunstância que é evidenciada pelo facto do propósito central, subjacente à educação Cristã, ser, como no Judaísmo, "*to train up their children in the fear of God*"

---

[289] Qual exemplo do referenciado, "*Julius Caesar, who intended to inaugurate a universal empire, granted the franchise to all foreign teachers already in Rome, and offered it to any others who should come; and Augustus, in banishing foreigners from Rome, made an exception in favor of teachers*" (Graves, 1937:265-266). Ainda com o mesmo entendimento "*Vespasian (…) established the first real endowment of education by paying salaries of one hundred sestertii from the imperial treasury to each Greek rhetorician in Rome*" (ibid.:266).

[290] Wesley Null, Provost (o equivalente a Pró ou Vice Reitor no nosso sistema) da Universidade texana de Baylor e doutorado em Educação pela Universidade de Dallas.

[291] Segundo Franklin Painter, George Eliot apelidou de "*other-worldliness" "the ascetic tendency exerted for nearly a thousand years (…) upon education*" (Painter, 1886:93).

(Painter, 1886:90), contexto que, noutro plano, se pode assumir como o do dealbar da centralidade da educação no indivíduo, pois a perspetiva de salvação da alma "*was a new idea in a world where the submergence of the individual in the State had everywhere up to that time been the rule*" (Cubberly, 1920:86)[292].

A referida lógica de salvação marcará, entretanto, os séculos ulteriores[293], permitindo a afirmação de que "*The first period of Christian education extends to the Reformation of the sixteenth century*" (Painter, 1886:86), período este em que, de tão acentuada a sua característica, leva ainda o autor a afirmar que "*Education was stamped with a theological bias that fettered it for ages*" (ibid.:94), sendo exemplo maior as escolas Monásticas[294] onde

> "*The curriculum became fixed and somewhat barren (…) consist*[ing] *mostly in learning to read and write the Scriptures, sing psalms, work out enough mathematics and astronomy to calculate holy days, together with a mere taste of the old Graeco-Roman culture"* (Graves, 1937:294/5).

Apesar da pouca referência à cultura Greco-Romana nas escolas em causa, a realidade é que a sua influência acabou por se fazer sentir na doutrina, no sistema e na institucionalização da própria Igreja, nomeadamente porque "*Christianity no longer rested solely upon upright conduct and religious fervor*" (ibid.:289), facto que é, ainda segundo este investigador, fundamentalmente percebido através do modelo organizacional adotado pela instituição maior do Catolicismo, que parece ter sido "desenhado" com base (ou sobre) a organização do império Romano[295].

Importa, entretanto, reiterar que não foi, de todo, despiciendo o papel dos mosteiros, para a educação da época e para o futuro[296].

---

[292] O autor sustenta que há, todavia, uma diferença substantiva entre a perspetiva Cristã e a Judaica, já que "*the Hebrews, in their great desire to perpetuate their race and faith, had suppressed and absorbed the individual in their religious States*" (Cubberley, 1920:86).

[293] "*After the fourth century, ecclesiastical education through the episcopal and monastic schools became predominant; and by the middle of the sixth century the monasteries were in full control of the situation, and the period known as the Middle Ages was well under way"* (Graves, 1937:28/9).

[294] "*Europe came to be dotted with thousands of these establishments* [...and] *Nunneries for women were also established early* [by 382]". (Cubberley, 1920:340).

[295] Segundo Cubberley "*the presbyters and bishops ordinarily corresponding to district and city magistrates respectively* […and] *a visible head of the entire Church, with a position similar to that of the emperor (…) to make the comparison complete (…) was eventually accomplished in 445 through the recognition by Valentinian III of the supremacy of the Bishop of Rome, who by the sixth century came to be generally known as the Pope ('father')"*(Cubberley, 1920:292-293). Ainda segundo o mesmo autor "*The great organizing genius of the western branch of the Church was Saint-Augustine (354-430)"* (ibid.:96).

[296] Segundo Ellwood Cuberlley, o mundo é profundamente devedor à ordem dos Beneditinos "*for the copying of books and the preservation of learning throughout the mediaeval period*"(Cubberley, 1920:128), circunstância que terá decorrido do facto de "*The 48th rule of Saint Benedict (…) had imposed reading and*

De acordo com Cubberley, aqueles tornaram-se "*the storehouses of learning, the publishing houses of the Middle Ages, teaching institutions of first importance, and centers of literary activity and religious thought*" (Cubberley, 1920:132), tendo sido, simultaneamente, observado o crescimento do número de conventos para mulheres, onde os processos instrutivos e produtivos se assemelhavam ao dos mosteiros (ibid.: 137).

A sublinhar, no âmbito do papel destas instituições, e depois de um período em que a sua abertura se resumia aos "*intending to take the vows* (***oblati)*** *the instruction was gradually opened, after the ninth century, to others (**externi)** not intending to take the vows* [on] *what came to be known as 'outer' monastic schools*" (ibid.:129: a bold em itálico no original).

Especulativamente, ou talvez não, esse papel de abertura poder-se-á ter devido ao modo como Carlos Magno, figura dominante da Idade Média, neste particular acompanhado por Alcuíno, "*his minister of education*" (ibid.), se dedicaram à questão, quer através, da "*first general proclamation on education of the Middle Ages*"[297] (ibid.:142), em 787, como da subsequente (a palavra utilizada, pelo autor, é) admoestação do primeiro Imperador do Sacro Império Romano (800-814), "*to let schools be established in which boys may learn (...) in each monastery and bishopric*" (ibid.:143)[298].

Ainda segundo Cubberley, a "admoestação" não se terá restringido às instituições referidas, pois Carlos Magno terá ainda estabelecido que "'*everyone should send his son to school to study letters, and that the child should remain at school with all diligence until he should become well instructed in learning'"*(ibid.), entendimento este que o levou, a exemplo do que fará Lutero séculos mais tarde, a escrever aos Bispos e Conventos, com a indicação de que "*all those who by God's help are able to teach should give instruction in the sciences. <u>For although it is better to do than to know, yet it is necessary to know in order to be able to do</u>*" (Painter, 1886:105: sublinhado nosso).

Mas esta situação não se verificou só na parte continental da Europa. Do outro lado da Mancha, provavelmente inspirado pelo exemplo de Carlos Magno, Alfredo, o Grande, que reinou em Inglaterra entre 871 e 901, "*established a large palace school, to the support of which he devoted one eight* [i.e., 12,5%] *of his income, imported scholars*

---

study as a part of the daily duty of every monk (…) as a matter of education and discipline […and] *this rule ultimately led to the establishment of schools*" (ibid.).

[297] Franklin Painter afirma que Carlos Magno "*even went so far as to contemplate the organization of a popular school system*" (Painter, 1886:104).

[298] Segundo David Hamilton, "*medieval schooling was a loose-textured organizational form which could easily encompass a large number of students*" (Hamilton, 2009:4).

from Mercia and Frankland, (…) and tried hard to revive schools and encourage learning throughout his realm" (ibid.:146-147), com a particularidade de ter encorajado o ensino nas línguas Anglo-Saxónicas.

A sublinhar ainda, neste largo período que se inicia no século X e que perdurará cerca de 600 anos, e qual comprovativo de outras perceções sobre "que conhecimento seria de maior valor" para as múltiplas e diferentes realidades dos países então existentes, identifica-se o aparecimento de outras e diversas respostas de formação, desde logo no que respeita ao conteúdo mas também à metodologia, respostas essas que podem ser encontradas, no que concerne àquele, nas apelidadas "***burgher schools***" (Painter, 1886:110: a bold em itálico no original)[299], instituições de cariz secular e que resultaram do aparecimento de "*new social orders – merchants, bankers, tradesmen, artisans, and craftsmen* – […who] *soon demanded rights and obtained some form of education for their children*"[300] (Cubberley, 1920:205: sublinhado nosso).

Este tipo de educação, que se consubstanciaria na apelidada "*guild or apprenticeship education*" (ibid.), persistiu durante séculos, "*being displaced only by modern power machinery and systematized factory methods*" (ibid.:211), o mesmo é dizer, de novo, por alterações tecno-económicas que transformaram, radicalmente, o processo produtivo e, retornando a Spencer, o "*What knowledge is of most worth*".

Relativamente à alteração das respostas em termos metodológicos, deve relevar-se a chamada Escolástica[301], filosofia e movimento que, ainda segundo Cubberley, se caracterizou, fundamentalmente, pela sistematização e organização do conhecimento, neste particular na procura de harmonização do "*new Aristotelianism with the doctrines of the Church*" (ibid.: 191:sublinhado nosso), período durante o qual e apesar dessa nova matriz, "*O currículo não existi*[r] *numa forma organizada e oficializada*" (Gesser, 2002:72).

Neste processo de transformação metodológica, considera-se que tiveram papel relevante Pedro Lombardo[302] e São Tomás de Aquino[303], nomeadamente porque "*their work helped create a more tolerant attitude toward the supporters of either side of*

[299] Ou "*burgh schools*" (Cubberley, 1920:209).
[300] Segundo Ellwood Cubberley "*the creation of independent burgh schools*" (Cubberley, 1920:209) obrigou a uma luta entre as "*burgher merchant guilds*" (ibid.:208) e as "*church authorities*" (ibid.:208/9).
[301] Método que tem origem nas Escolas Monásticas e que concilia os pressupostos da fé com o pensamento racional, decorrente em especial da filosofia helénica e, nesta, da Aristotélica, método esse que se tornou dominante no ensino universitário medieval.
[302] "*the first to state the philosophy of Aristotle in systematic form*" (Cubberley, 1920:191)
[303] "*the greatest and most influential scholastic philosopher of the Middle Ages*" (Cubberley, 1920:191).

debatable questions by revealing so clearly that there are two sides to every question" (ibid.:192: sublinhado nosso), circunstância que pode ser percetível na obra de São Tomás de Aquino, que defende, à *Summa Theologica*[304], uma certa autonomia da razão, afirmando que "*é da essência da opinião admitirmos a possibilidade de ser de outro modo aquilo que opinamos*" (http://permanencia.org.br/drupal/node/888 : sublinhado nosso), perspetiva que, relativamente à ciência, assume ser diferente, pois esta "*consiste, essencialmente, em admitirmos à impossibilidade de ser de outro modo aquilo que sabemos*" (ibid.: sublinhado nosso)[305].

Reiterando o princípio de que, em cada geografia e/ou momento histórico, a realidade social, cultural, política, económica e tecnológica é causa e efeito do entendido como "conhecimento de maior valor", também a Idade Média assumiu o seu, neste particular e nesta fase, no que se tornou conhecido como "***The Seven Liberal Arts***[306] *(...) knowledge* [...that] *represents the amount of secular learning which was intentionally preserved by the Church from neglect and destruction during the period of the barbarian deluges*" (Cubberley, 1920:153).

Qual contraponto, mas demonstrando, de novo, a estreita ligação entre a realidade social e o que é passível de ser considerado como dever ser "ensinado" nesse contexto, é o que ocorre, ainda na Idade Média, a partir do momento em que o Feudalismo se impõe, fase a partir da qual se pode falar também de uma educação cavaleiresca (ou cavalheiresca) que "*reached its maximum greatness during the period of the Crusades*" (ibid.:166), educação essa que

> *"was essentially an education for secular ends, and prepared not only for the active participation in the feuds and warfare of the time, but also for* ***the Seven Perfections of the Middle Ages***[307] [meaning] *(1) Riding, (2) Swimming, (3) Archery, (4) Fencing, (5) Hunting, (6) Whist or Chess, and (7) Rhyming" (ibid.:168).*

---

[304] Obra considerada como exemplo maior da escolástica.

[305] Reza, em concreto, o Tratado da Fé, na Summa Theologica, ao citado artigo 5º, Questão 1- Do Objeto da Fé, na Resposta à Quarta Objeção.

[306] "*These Seven Liberal Arts were comprised of two divisions, known as I – THE TRIVIUM – (1) Grammar, (2) Rhetoric, (3) Dialectic (Logic) [and] II – THE QUADRIVIUM – (4) Arithmetic, (5) Geometry, (6) Astronomy, (7) Music"* (Cubberley, 1920:153). De acordo ainda com o mesmo autor, "*Beyond these came Ethics or Metaphysics, and the greatest of all studies, Theology*" (ibid.:155).

[307] Texto a bold, por opção nossa, de modo a estabelecer o contraponto com The Seven Liberal Arts.

7.4. Das Perspetivas Renascentistas e Reformistas ao Pensamento Científico

No âmbito da sistematização histórica comummente aceite, reconhece-se que o processo decorrente da época medieval induziu o que se apelida de Renascimento, período a que Norman Davies (1997) entende dever aplicar o plural, considerando as diversas dimensões e caracterizações distintivas que envolveram essa fase da história, na qual se estabeleceram e conviveram novos (ou renovados) valores, mas em que e em muitas geografias, "*Magic continued to compete, and to interact with religion and science*" (Davies, 1997:471).

Entendido, também, o Renascimento como parte integrante do movimento mais abrangente que inclui as reformas de cariz religioso, as quais se centraram sobre a luta entre a "*authority of the Church **versus** the authority of the Bible, and salvation through the Church **versus** salvation through personal faith and works*" (Cubberley, 1920:295: a bold em itálico no original), luta esta que acabou por provocar a perda de "*control of a Church with monopoly powers and 'totalitarian pretensions*" (Davies, 1997:471), a realidade é que os seus efeitos tiveram "*a major impact on education in the Protestant countries, and hence on popular literacy*" (Davies, 1997:494), sendo, por essa razão também, que se assume que a Reforma foi, antes do mais, "*a revolution of thinking (...) a manifestation of inquiring and questioning tendency*" (Cubberley, 1920:297).

Este quadro, categorizado como "*The New Learning*"[308] [309] (Davies, 1997:477), resulta, fundamentalmente, do que este autor qualifica como "*a fundamental shift from the theocratic or God-centred world-view of the Middle Ages to the anthropocentric or man-centred view of the Renaissance*" (ibid.:479), decorrente do que referencia como sendo o "*concept of human personality, created by the new emphasis on the uniqueness and worth of individuals*" (ibid.:479). Todo este contexto e recorrendo ainda aos Renascimentos[310] de Norman Davies, cuja "*prime quality has been defined as*

[308] Ellwood Cubberley, como já o referimos, apelida-o de "*Revival of Learning, often termed Renaissance*" e refere que "*up to 1450 (...) was entirely an Italian movement (...) known as **humanism**, from an old Roman word (**humanitas**) meaning culture*" (Cubberley, 1920:252: a bold em itálico no original).

[309] Franklin Painter, por seu lado, diz que "*The revival of classical learning (...) had its central point in the downfall of Constantinople in 1453* [...after which] *many Greek scholars took refuge in Italy* [being] *The times (...) propitious* [...for] *Noble and wealthy patronage was not lacking* [...and] *Several of the popes became generous patrons of ancient learning*" (Painter, 1886:119-121).

[310] Aldo Janotti, num livro sobre "Origens da Universidade: A singularidade do caso Português" defende também uma tese, ligeiramente diferente da de Davies, sobre a existência de "*Três renascimentos, ou, mais exatamente, um renascimento em três etapas*" (Janotti, 1992:62).

'independence of mind'" (ibid.:471), induziu uma crescente remissão do poder da Igreja, cada vez mais limitada a influenciar só a dimensão pessoal e privada, da consciência de cada um.

Noutro plano, a Reforma, movimento despoletado no século XVI que grassou durante quase dois séculos e do qual se podem considerar percursoras as revoltas em Inglaterra[311] e na Boémia[312], bem como a reunificação da Igreja Católica[313] pois o *"absolutism* [of the Roman Church] *became stronger than ever before*"[314] (Cubberley, 1920:292), a Reforma, dizia, mau grado a sua dimensão primacialmente religiosa, "*has to be described both in socio-political as well as geographical terms*" (Davies, 1997:492).

Efetivamente e segundo "*Luther on Education*", percebe-se que o impacto do movimento foi tão importante na educação quanto na religião (Painter, 1889:iv), circunstância que este investigador começa por reconhecer pelo facto de Lutero ter "*perceived at once the obligation and necessity of maintaining schools, and with powerful words urged this duty upon parents, cities, and princes*" (ibid.:128).

A sua perceção da necessidade de haver uma educação para todos, está expressa no projeto[315] que "*In co-operation with Melanchthon[316]* [Luther] *drew up* [for] *primary and secondary schools, and from the University of Wittenberg sent forth many enlightened and successful teachers*" (ibid.), mas também e porventura primordialmente, no que podem ser considerados dois dos seus documentos fundamentais para a Educação, quais sejam a "Letter to Mayors and Aldermen in behalf of Christian Schools", divulgado em 1524, e o "Sermon on Duty of Sending Children to School", dado a conhecer em 1530.

---

[311] Com John Wycliffe, que formulou a 1ª tradução da Bíblia para a língua inglesa para que o seu universo fosse mais abrangente.

[312] John Huss, considerado o "patrono" das ideias posteriormente desenvolvidas por Comenius, foi "discípulo" de Wycliffe, tendo desencadeado um papel central no desenvolvimento da língua checa. Seria, pelas suas ideias e prática, excomungado e sujeito à fogueira em 1415.

[313] Após o Concílio de Constança na Suíça, que deu por terminado o Grande Cisma do Ocidente, durante o qual se havia assistido à criação de dois Papados, um em Avignon e outro em Roma, que coexistiram desde o último quartel do século XIV até a segunda década do século XV.

[314] "*Among the several cooperating causes of the Reformation (...) a prominent place must be given to the effort of the human mind in Europe to throw off the oppressive intellectual tyranny of the Papacy*" (Painter, 1889:12)

[315] "*A school system for German people should be a state system, divided into 1) Vernacular Primary Schools (…) 2) Latin Secondary Schools* […and] *3) The Universities"* (Cubberley, 1920:313/4).

[316] Segundo Ellwood Cubberley "*The organizing genius of the reformation, in central and southern Germany, was Luther's colleague, Philip Melanchthon* [...and] *In norther Germany was Johannes Bugenhagen (...) another of Luther's colleagues*" (Cubberley, 1920:314). Ainda segundo este autor, Bugenhagen "*has been called the father of the German* ***Volksschule***" (ibid.:315).

Quase iniciando a sua Carta por dizer que "*It is no less a sin to neglect a pupil than to do violence to a woman*" (Painter, 1889:178), Lutero prossegue para afirmar que "*a city must have well-trained people (…) therefore we must see to it, and spare no trouble or expense to educate and form them ourselves"*(ibid.:181/2: sublinhado nosso).

Esta perspetiva não se escuda, como se percebe, exclusivamente nas questões de cariz religioso, pois e como o autor das 95 teses[317] o afirma e de modo muito objetivo: "*Even if there were no soul (…) and men did not need schools and the languages for the sake of Christianity and the Scriptures, still, for the establishment of the best schools everywhere, both for boys and girls, this consideration is of itself sufficient*" (ibid.:196: sublinhado nosso).

De modo ainda mais assertivo e explicando o porquê deste seu entendimento, Lutero assumia que

> "*society, for the maintenance of civil order and proper regulation of the household, needs accomplished and well trained men and women. Now such men are to come from boys, and such women from girls; hence it is necessary that boys and girls be properly taught and brought up"* (ibid.: sublinhado nosso).

Complementarmente, defendia ainda a ideia de que esse ensino deve ser conduzido "*by thoroughly qualified male or female teachers, who taught the languages, other arts, and history"* (ibid.:197), pois o seu impacto nos alunos permitiria que estes, "*in a short time (…) would be able to comprehend, as in a mirror, the character, life, counsels, undertakings, successes, and failures, of the whole world from the beginning"* (ibid.).

Sustenta ainda o precursor da Reforma que, cumpridas estas premissas, esses futuros cidadãos, "*From this knowledge* […and] *having become wise in judging what is to be sought and what avoided*" (ibid.), poderiam enfrentar qualquer desafio em que se vissem envolvidos.

Decorrente, ou não, dessa indiscutível luta em prol da educação, a verdade é que, em 1559, Wurttemberg se torna no primeiro Estado germânico a organizar um sistema de escolas integrado, no que é entendido como "*the real beginning of the German state school system"* (Cubberley, 1920:317)[318].

---

[317] Publicadas enquanto desafio à autoridade do Papa em 1517.

[318] "*Three classes of schools were provided (1) Elementary schools, for both sexes (...) in every village in the Duchy; (2) Latin schools (...) with five or six classes* [...and] *The universities or colleges of the State*" (Cubberley, 1920:317).

Mas a dimensão educativa abrangente que Lutero propunha, não se esgotava na escola, razão pela qual assume, complementarmente, que "*no cost nor pains should be spared to procure good libraries in suitable buildings, especially in the large cities, which are able to afford it"* (ibid.:203), bibliotecas onde e entre muitos tipos de livros que defende que aí existam[319], se afirmava ainda que, "*A prominent place should be given to chronicles and histories, in whatever languages (…) for they are wonderfully useful in understanding and regulating the course of the world"* (ibid.:207: sublinhado nosso).

Relativamente ao Sermão, cuja divulgação ocorreu em 1530 e que foi remetido para o conselho da cidade de Nuremberga, Lutero releva nele, de novo, qual deveria ser o papel da educação, para o próprio como para a comunidade, advertindo para o facto de que, "*when you can teach your child, and it is capable and desirous of learning, and you do not aid but hinder it, (mark my words well !) you are responsible for the injury that comes to the world"* (ibid.:221).

Na segunda parte do referido Sermão (que remete para os benefícios seculares do apoio – ou da falta dele – às escolas), Lutero afiança mesmo que "*civil order (…) can not be maintained if people do not have their children instructed; and since more wisdom is required in civil office than in the ministry, it will be necessary to set apart for it the brightest boys"* (ibid.:249).

E termina este seu trabalho enfatizando, de modo inexorável, a obrigatoriedade de frequência da escola, dizendo:

> "*I maintain that the civil authorities are under obligation to compel the people to send their children to school* […for] *If the government can compel such citizens as are fit for military service (…) how much more has it a right to compel the people to send their children to school"* (ibid.:269: sublinhado nosso),

circunstância esta que terá levado Franklin Painter a afirmar que é aos Estados Germânicos do Século XVII que se deve "*the beginnings of the transfer of educational control from the Church to the State*" (ibid.:319).

Do lado do Catolicismo, entretanto, qual lei de ação-reação comum no processo histórico, surge a apelidada Contra-Reforma, cujos efeitos também se fizeram sentir a todos os níveis e, em 1ª instância, no continente europeu. Segundo Norman Davies, um

[319] Nomeadamente os ligados às Sagradas Escrituras, ao Direito e à Medicina.

dos marcos deste processo é a formação, em 1540, da Companhia de Jesus[320] [321] [322], a qual foi apelidada de "*corps d'élite of Catholic Reform"* (Davies, 1997.:496) e, menos simpaticamente, de "*Church's secret thought police"* (ibid.:497).

Companhia de Jesus a quem é destinada, como finalidade maior, a educação, objetivo que se concretiza, pois constata-se que "*Education in all Catholic countries gradually passed into its* [Society of Jesus] *hands* [and] *In 1710 the order had no less than six hundred and twelve colleges[323], one hundred and fifty-seven normal schools, twenty-four universities, and two hundred missions*" (Painter, 1886:168).

A relevar neste exercício e nesta circunstância, é o facto de que "*Inácio de Loiola determinou quais as matérias que deveriam ser ensinadas, em todos os escalões, nas escolas da Companhia, indicando nominalmente o que não deveria ser ensinado*" [324] (Carvalho, 1993:333: sublinhado nosso), ideia que é subscrita por Franklin Painter ao afirmar que o modelo de ensino jesuíta se baseou num "*draft prepared by Loyola himself,* [which] *was elaborately set forth in a "plan of studies"[325] prepared in 1588*" (Painter, 1886:168/9). Mas vai mais longe este autor, ao dizer que esse plano de estudos permaneceu quase intocável, "*though it underwent some slight modification in 1832[326] to accommodate it, in some degree, to modern needs*" (ibid.:169) no que é secundado por Cubberley, que reitera que "*the course of study remained practically unchanged until*

[320] "*the 'Society of Jesus', but more commonly called the 'Jesuit Order' (...) was organized along strictly military lines, all members being responsible to its General, and he in turn alone to the Pope*" (Cubberley, 1920:336).

[321] Os dois primeiros jesuítas chegaram a Portugal logo em 1540, cabendo a um deles, Simão Rodrigues, fundar o 1º Colégio da Companhia, em Coimbra, em 1542 (Carvalho, 1985:286-87). Ainda segundo este autor, em 1551, é o próprio Inácio de Loiola que, em carta dirigida "*a Simão Rodrigues manda criar o ensino público da Companhia de Jesus, em várias cidades de Portugal, com especial atenção para Lisboa e Évora*" (ibid.:292).

[322] "*After having been banished from nearly every country of Europe, the order was finally abolished by Pope Clement XIV, in 1773"* (Painter, 1886:168), tendo-se, porém, mantido na Rússia e na Polónia até 1814, ano em que foi restaurada pelo Papa Pio VII.

[323] Uma referência para o Colégio do Funchal, que iniciou a sua atividade a 6 de maio de 1570, após lhe ter sido atribuído o alvará régio em agosto de 1569, 6 de maio que se tornou, hoje por hoje, e por reporte à circunstância, como o dia da Universidade da Madeira.

[324] Neste particular não se pode falar, formal e substantivamente, de "*Null Curriculum*" ou "*Excluded Curriculum*" já que Inácio de Loiola "*Admitiu, porém, que* [...essas] *matérias pudessem ser lecionadas nas suas escolas desde que os respectivos professores não fossem jesuítas*" (Carvalho, 1993:333).

[325] Como já se referiu, a Gramática utilizada nas escolas da Companhia era da autoria do Padre Manuel Álvares, nascido na Madeira em 1526 e considerada "*uma das figuras cimeiras da pedagogia jesuítica*", tendo, essa sua obra, que "*ainda se usava no século XIX* [e] *teve, desde o século XVI, cerca de três centenas de edições* [... sido] *adoptada em toda a Europa*" (Carvalho, 1985:335-36).

[326] O mesmo é dizer que essa pequena alteração ocorreu 244 anos depois da criação do plano de estudos e dezoito anos depois da restauração da Companhia.

1832[327]" (Cubberley,1920:341), momento a partir do qual, diz, variações menores do mesmo foram autorizadas em determinados locais.

Genericamente, as instituições Jesuítas eram divididas em dois cursos[328], existindo, para o todo da educação por si facultada, "*a very carefully worked-out manual of instruction, known as the* ***Ratio Studiorum***[329] [330]" (ibid.: a bold em itálico no original), cuja versão básica se manterá durante quase três séculos.

À quase imutabilidade do currículo e do método Jesuíta, não é estranho o ADN centralizador da Companhia, já que "*The will of the general was supreme, and from his headquarters in Rome he could direct the movements of the society with absolute precision and certainty*" (Painter, 1886:167), facto que este investigador sublinha, dizendo que "*The principle of authority, suppressing all freedom and independence of thought, prevailed from beginning to end"*(ibid.:172).

Qual oposição ao modelo preconizado por Lutero e demais reformadores, "*The Jesuits were hostile to the mother-tongue*" (ibid.:170), sendo, por outro lado, "*The Jesuit system of education based not upon a study of man, but upon the interests of the order"* (ibid.:172), pois, segundo o autor, "*the prime principle of the Order* [...was] *to try to reach and train those likely to be the future leaders in Church and State*" (Cubberley, 1920:337) e não, questão em que estavam nos antípodas do Luteranismo, "*With the education of the masses of the people* [with whom] *the Order was not concerned*" (ibid.).

Assim e como se percebe, até pelo impacto direto na forma como a educação era entendida pelas diversas perspetivas, o ambiente de litigância religiosa na Europa agudizara-se, pois se até 1530 o Cristianismo estava dividido em dois "blocos" (Católicos e Ortodoxos), a partir de então "*it was split into three: Orthodox, Catholic, and Protestant* […being these] *split into ever more rival factions*[331]" (Davies, 1997:496). Ainda segundo Norman Davies, este terá sido mesmo um momento de viragem substantiva para todo o

---

[327] Ainda de acordo com Cubberley, em 1832, "*some history, geography, and elementary mathematics and science were added to the lower schools, and advanced mathematics and science to the philosophical course*" (Cubberley, 1920:341)

[328] "*The* ***studia inferiora****, or lower school, (...) and the* ***studia superiora****, which (...) included the higher college and university courses*" (Cubberley, 1920:340: a bold em itálico no original).

[329] A primeira versão terá sido aprovada no final do século XVI (1599) e "*In 1906 each Province of the Order was permitted to change the* ***Ratio*** *further, if necessary to adjust it better to local needs*" (Cubberley, 1920:341: a bold em itálico no original).

[330] "*The memory was drilled, but little training of the judgement or understanding was given. Thoroughness, memory drills, and the disciplinary value of studies were Foundation stones(...). Repetition, they said, was the mother of memory* [...A] *system of rivals, whereby each boy had an opponent constantly after him, (...) was one of the peculiar features of their schools*" (Cubberley, 1920:341-342).

[331] Luteranos; Calvinistas (que também foram conhecidos como Huguenotes; Presbiterianos Escoceses; Reformadores Holandeses; Puritanos) e Anglicanos são os ramos principais (Cubberley, 1920: 298-299).

continente, já que "*The scandal was so great, and the fragmentation was so widespread, that people stopped talking about Christendom, and began to talk instead about 'Europe'*" (ibid.).

Entretanto, constata-se, uma vez mais, a influência pluridimensional, "de e em" todos os momentos históricos, sobre a educação, ora através do contributo determinante da "descoberta" do papel e do desenvolvimento do processo de impressão por Gutenberg[332], tendo sido, à época e à escala, o que permitiu que "*the Lutheran protest movement was swelled by a series of parallel events*" (Davies, 1997:488).

7.5. A Imprensa e o Currículo

O referido salto tecnológico, como sumariamente se referenciou no início deste capítulo, teve uma influência determinante para o sistema educativo e para a própria construção do conceito de currículo, já que a invenção da imprensa[333] permitiu que os livros "*could now be reproduced rapidly and in large numbers*" (Cubberley, 1920:310), mas e fundamentalmente, que se alterasse o modo de ensinar "*from a reading-by-the-professor to a textbook method"* (Cubberley, 1920:281: sublinhado nosso), livros esses que, como o sublinha David Hamilton (2003), "*are not simply depositories of knowledge. (...) They are a condensation (...) of both knowledge and instruction*" (citado por Sousa e Fino, 2014:1269). É, aliás, por esta circunstância, que se tornou *"possível, para o mestre-escola (...), focar o todo da* ***economia pedagógica*** *no arranjo espacial de materiais perante o aluno* [como, por exemplo,] ***Olha para a página sete, linha três, a quarta palavra***" (Ramos do Ó e Paz, 2019:13: a bold em itálico no original), lógica de intervenção que era, até então, impossível.

Na realidade, e como referem ainda estes autores, a evolução da imprensa foi determinante, quer para a disseminação do conhecimento quer para o aparecimento e desenvolvimento de novas técnicas de apropriação do mesmo, tendo sido, "*no contexto próprio da produção manualística que o conceito de método ganhou uma efetiva significação e se afirmou (...) no território educacional*" (ibid.), método que, também segundo estes docentes da Universidade de Lisboa, "*viria a ser o item mais famoso de*

[332] A quem se deve, em 1455, a impressão da 1ª Bíblia.
[333] "*The invention of printing and the Protestant Revolts were in a sense (…) revolutionary forces, which in combination* [particularly with the process of making paper] *soon produced vast and far-reaching changes"* (Cubberley, 1920:310).

todo o repertório de Ramus" (ibid.:10-11), pensador e docente universitário Calvinista que ousara defender, com 21 anos, que tudo o que Aristóteles havia escrito estava errado (ibid.:15) e que terá sido o primeiro a utilizar o conceito de currículo nos moldes vulgarizados até ao século XX.

Refira-se também que, para estes investigadores, terá sido suportado nestes pressupostos que Petrus Ramus concretizou um dos seus objetivos maiores, o de reformar o currículo da faculdade de artes de Paris, processo em que associou, à valorização que fizera do método, "*outro importante conceito, o de* ***sistema***" (ibid.:25: a bold em itálico no original), conjugação esta que permitiu a construção de uma matriz organizacional que assentava no princípio de que para *"todas as matérias curriculares proceder com ordem e método devia impor-se soberana sobre todas as práticas de ensino e aprendizagem"* (ibid.:30: sublinhado nosso).

Não é, assim, impunemente, qual conclusão deste sub-capítulo, que os autores em apreço sublinhem que os fundamentos da teoria curricular estavam já contemplados na estrutura desenvolvida e que "*os Estados modernos e contemporâneos foram construindo os respectivos sistemas nacionais de ensino não abdicando desta apertada política de governo da cognição, gizada em larga medida pela ação de Petrus Ramus e seus discípulos*" (ibid.:29).

Importa, entretanto, reconhecer que, mau grado o fundamental da inovação de Petrus Ramus ser a organização do conhecimento, essa circunstância "*implicou necessariamente a determinação do que era conhecimento puro e socialmente válido, relativamente ao conhecimento impuro e herético, que era preciso expurgar da transmissão*" (Sousa e Fino, 2014:1267), perspetiva esta que é percebida à luz do pressuposto de que "*power and knowledge exist symbiotically (...) as the complex interplay through which the production of disciplinary knowledges enables the exercise of institutional power*" (Burns, 2018:40).

É aqui, neste processo e retornando aos docentes da UMa, "*que radica o pecado original do currículo* [i.e.] *a seleção do conhecimento que importa passar às novas gerações*" (Sousa e Fino, 2014:1267: sublinhado nosso), seleção essa que, uma outra professora da mesma Universidade, num outro contexto, refere ter subjacente, "*in the distribution of knowledge and meaning (...) the social and cultural control of a certain society*" (Rodrigues, 2013:820).

7.6. Da Influência das Universidades ao Papel de Ramus e Comenius

Não despiciendo para a compreensão do papel que coube, a Petrus Ramus, em todo este processo, é o saber-se que foi professor do Collège de France na Universidade de Paris, instituição esta que a par, entre outras mas primordialmente e à época, de Bolonha e Salerno, no continente Europeu, havia obtido, logo a partir do século XII, "*influence and power (...) speedily recognized*" (Painter, 1886:116), o que contribuiu para atrair ao seu seio milhares de alunos oriundos de muitos e diversos países.

Uma nota relevante para sublinhar que essa capacidade de atração e influência decorreu, em muitos casos, de "*new knowledge (…) added, chiefly from Moslem sources"*[334] (Cubberley, 1920:280), que, com o seu domínio do Médio Oriente e contacto com o longínquo Oriente, não só aí tiveram contacto com "*much of the old Greek learning in philosophy, science, and medicine*" (ibid.:182) como desenvolveram um conjunto de estudos[335], em diversas áreas de conhecimento[336], que, segundo o autor, "*was now gradually carried to Spain by travelling Mohammedan scholars*" (ibid.), tendo sido, por essa via, que "*the Moslem learning in Spain helped in the intellectual awakening of the rest of Europe*"[337] (ibid.:185).

Retornando a Petrus Ramus e ao efeito multiplicador, no conhecimento, do aumento da frequência das novas Universidades surgidas um pouco por toda a Europa[338], e apesar de não ter sido seu discípulo direto, a verdade é que caberá a *"John Amos Comenius[339], a seventeenth-century philosopher and curriculist. Known as the father of*

---

[334] É referenciável o exemplo de que "*No study of arithmetic of importance was possible (...) until the introduction of Arabic notation and the use of zero*" (Cubberley, 1920:160), conhecimento este que o mesmo autor afirma, páginas adiante, ser "*Hindu mathematical knowledge* [from whom they] *obtain*[ed] (...) *the so-called Arabic notation and algebra*" (ibid.:182).

[335] "*In 786 Haroun-al-Raschid became Caliph of Bagdad, and he and his son made it an intellectual center of first importance* [...where] *a university after the old Greek model was founded, a large library was organized, and an observatory was built*" (Cubberley, 1920:182).

[336] "*astronomic tables were calculated, algebra and trigonometry were perfected, discoveries in chemistry not known in Europe until towards the end of the eighteenth century, and advances in physics which Western Europe waited for Newton were made,* [while] *in medicine and surgery their work was not duplicated until the early nineteenth century*" (Cubberley, 1920:182).

[337] Este autor introduz a perspetiva de uma "*translation route (...) a roundabout one* – [from] *Greek* [to] *Syriac, Arabic, Castilian* [and finally] *Latin – (...) translations that could not be very accurate, but they sufficed for the needs of Europe until the original Greek versions were recovered when the Venetians and Crusaders took and sacked Constantinople"* (Cubberley, 1920:186).

[338] Bolonha (1088) e a quem se deverá o termo Universidade; Oxford (1096); Paris (1170); Modena (1175); Cambridge (1209); e, entre muitas outras, Lisboa / Coimbra (1290), considerando que entre a criação do Estudo Geral em Lisboa e as sistemáticas mudanças entre uma e outra cidade, a universidade, neste período da história, acaba por ser de ambas as cidades.

[339] Nascido na antiga Boémia, "*He spent much of his energies (...) writing on pedagogics, or acting as an itinerant educational consultant* [...having been] *invited to be president of Harvard*" (Davies, 1997:609). No âmbito do seu trabalho enquanto consultor, foi convidado "*by the English Parliament (...) in 1641*",

universal education" (Null, 2011:20), continuar a assegurar o que Jesus Maria Sousa e Carlos Fino categorizam como o cerne da ação de Petrus Ramus, designadamente o processo de "*passagem do enfoque na Dialética para o enfoque na Didática*" (Sousa e Fino, 2014:1269), questão que, Comenius, assumiu mesmo ser determinante ao seu trabalho, ao referenciar, num dos seus livros[340], "*My fundamental principle - an irrefragable law of didatics*" (citado por Painter:1886:202).

Efetivamente, para além da sua obra proeminente (*Opera Didactica Omnia*[341]), Comenius publicou muitos outros trabalhos, entre os quais *Janua Linguarum Reserata*[342] [343]; *Methodus Linguarum Novissima*[344], ainda centrado nas questões da aprendizagem das línguas, e *Schola Materni Gremii*[345], dirigido às famílias e em particular às mães, focado na infância [346].

Todavia e revelando uma perceção muito abrangente da questão educativa, este autor, que terá sido o último bispo da Igreja Hussita, seguindo um raciocínio similar ao expresso por Lutero, assumia que *"Not the children of the rich and powerful only, but boys and girls alike, rich and poor, in all cities and …villages should be sent to school"* (citado por Davies, 1997:610: sublinhado nosso), perspetiva esta a que aduzia, de modo objetivo e qual alerta para os docentes, que *"The slower and weaker the disposition of any man, the more he needs assistance*" (ibid.).

Não é assim de estranhar, por esta visão do problema, que tenha dedicado, conforme se lê em "Matética e Inovação Pedagógica: O Centro e a Periferia", grande

---

após o que se transferiu para a Suécia, onde "*No sooner had Comenius accomplished the work assigned him by his Swedish advisers (...) he received a call to reform the schools of Transylvania, in Hungary"* (Painter, 1886:206).

[340] *Janna Linguarum Reserata*, que Painter traduz como sendo "*Gate of Tongues unlocked*" (Painter, 1886:202).

[341] "A Arte de Ensinar Todas as Coisas a Todas as Pessoas" (tradução do autor a partir da versão inglesa do livro de arquivo da internet da Universidade de Harvard) (https://archive.org/details/bub_gb_zgDL5UdWzmUC/page/n53).

[342] "***Janua Linguarum*** *or 'Gate of Languages' (…) started as a trilingual textbook in Latin, Czech, and German, ran to hundreds of versions, including Persian and Turkish"* (Davies, 1997:609: a bold em itálico no original).

[343] Neste livro, que Painter classifica como "*Gate of Tongues Unlocked*", Comenius afirma que "*understanding and the tongue should advance in parallel lines always* [for] *The human being tends to utter what he apprehends. If he does not apprehend the word he uses, he is a parrot; if he apprehends without words, he is a dumb statue*" (Painter, 1886:202).

[344] *"Latest Method with Languages"* [...where] *he laid down (...) that theory should not be dissevered from practice, and that study should advance by easy gradations*" (Painter, 1886:205-206).

[345] "*a book* [in which] *he anticipated many of the ideas of the kindergarten of to-day"* (Cubberley, 1920:411).

[346] Citações da Enciclopédia Britânica (https://www.britannica.com/biography/John-Amos-Comenius#ref213532) e de "School of Infancy" (1858:39), livro do arquivo da Internet da Universidade de Harvard (https://archive.org/details/bub_gb_zgDL5UdWzmUC/page/n55)

parte da sua última obra ("*Spicilegium Didactum*"***)*** precisamente à *"arte do discente (**Mathetica est ars discendi**), que consiste na tarefa de aprender a conhecer as coisas e procurar a ciência das coisas*" (Fino, 2016:254: a bold em itálico no original).

Realce-se, finalmente, que esta preocupação, sobre a aprendizagem alargada a todos, tinha naturalmente subjacente uma preocupação que se poderá qualificar como político-social, como se pode inferir da seguinte passagem da "Opera Didactica Omnia": "*If any ask, 'What will be the result if artisans, rustics, porters, and even women become lettered ? I answer: none of these will lack the material for thinking, choosing, following and doing good things*" (citado por Davies, 1997:610: sublinhado nosso).

7.7. Sobre as Perspetivas de Locke e Rousseau

No âmbito deste contexto, foi natural que se assistisse a um cada vez mais acentuado interesse pelas questões do conhecimento, tendo sido fundadas, um pouco por todo o continente Europeu, um conjunto de instituições[347] dedicadas ao estudo e divulgação[348] das mais diversas questões e descobertas realizadas, circunstância esta que, retornando a Norman Davies, leva mesmo este autor a referir que "*The interest in the theory of knowledge (…) added to the growing corpus of information, had a natural corollary in a mania for encyclopedias*" (ibid.:599), para além, como defende ainda este professor universitário, de ter permitido que o Renascimento fosse visto como "*the first stage in the evolution which led via the Reformation and the Scientific Revolution[349] to the Enlightenment*" (ibid.:471).

Com uma influência marcante neste processo e no quadro de uma obra muito mais vasta que engloba os "Treatises of Government"[350], de que se releva o segundo, pois nele se apresentam e defendem, os fundamentos políticos de uma sociedade que entendia dever ser sujeita ao direito natural e a um contrato social, John Locke, em "Some Thoughts concerning Education" (1693), realça duas ideias que virão a marcar os séculos

---

[347] No século XVII surgiram, segundo Rómulo Carvalho (1985) e Norman Davies (1997), entre outras, as Academias dei Lincei (1603; Roma) e del Cimento (1657; Florença); a Collegium Naturae Curiosorum (1652; Saxónia); a Royal Society of London (1660) e a Academia de Ciências de Paris (1666).

[348] Em 1665, surge a primeira publicação atribuída à Royal Society of London, de seu nome "***Philosophical Transactions**, which established the important concepts of scientific priority and peer review"* (link: https://royalsociety.org/about-us/history/).

[349] Norman Davies utiliza, ainda, páginas adiante no livro que citamos, a figura de que "***The Scientific Revolution** (…) followed a natural progression from Renaissance humanism, and was assisted to some extent by Protestant attitudes*" (Davies, 1997:507: a bold em itálico e a negrito no original.)

[350] Para uma leitura do Segundo Tratado (Locke, 1688), centrado sobre as questões do direito natural, da liberdade e do contrato social, vide https://www.gutenberg.org/files/7370/7370-h/7370-h.htm.

seguintes. A de que "*Each man's mind has some peculiarity (…) that distinguishes him from all others; and there are possibly scarce two children who can be conducted by exactly the same method*" (citado por Adamson, 1922:179: sublinhado nosso), e a que se virá a transformar no seu símbolo maior, a ideia de "*Tabula Rasa*", ou seja, a perspetiva de que as crianças seriam "*only a white paper, or wax, to be moulded and fashioned as one pleases*" (ibid.).

Com estes fundamentos, Locke[351] "*urge that the tutor train the judgement and the understanding rather than the memory"* (Cubberley, 1920:402: sublinhado nosso) pois e ainda segundo este investigador, o filósofo inglês estava absolutamente convencido de que "*it was the process of learning that was important, rather than the thing learned*" (ibid.:433: sublinhado nosso).

Todas as obras e ideias de John Locke, para além de (ou por) terem sido traduzidas, ainda no século XVII, para francês (língua que era a mais lida na Europa de então), serviram de suporte, mais tarde, já no século XVIII, a filósofos como Voltaire e Rousseau[352], pensadores estes que seguiram, porém, caminhos diversos, já que se "*Voltaire appealed to the enlightened élite, (...) Rousseau appeal*[ed] *to the masses*"[353] (Davies, 1997:607), perspetiva esta que é constatável no seu Contrato Social[354], logo ao primeiro capítulo, nomeadamente ao afirmar que "*O homem nasceu livre e em toda a parte vive aprisionado"* (Rousseau, 1981:11), imagem que complementa com a ideia de que, "*enquanto um povo é obrigado a obedecer e obedece, procede bem; logo que pode libertar-se do jugo e se liberta, procede ainda melhor*" (ibid.:12)[355].

Já na sua obra "Émile[356] ou de l' Éducation", o autor, que assume que rejuvenesceu depois de ler Locke (Rousseau, 1762:iij), começa por afirmar, à introdução, que "*depuis*

---

[351] O autor refere que a ideia era igualmente partilhada por Montaigne.

[352] *"Locke's great influence on educational thought (…) came through the popularization of his best ideas by Rousseau* […who] *Restate*[ed] *and expand*[ed] *the leading ideas of Locke in his* ***Émile****"* (Cubberley, 1920: 436: a bold em itálico no original).

[353] Norman Davies afirma mesmo que estas duas figuras proeminentes do Iluminismo *"were as different as chalk and cheese"* (Davies, 1997: 605).

[354] *"The Social Contract virtually became the Bible of the French Revolutionists"* (Cubberley, 1920:483).

[355] Afirmação esta que converge com a ideia de Locke, expressa no já citado Segundo Tratado, quando afirma que "*what state all men are naturally in, and that is, a state of perfect freedom to order their actions, and dispose of their possessions and persons, as they think fit, within the bounds of the law of nature, without asking leave, or depending upon the will of any other man"* (https://www.gutenberg.org/files/7370/7370-h/7370-h.htm).

[356] Ao tomo IV desta sua obra, Rousseau fala também da educação feminina, neste particular através do recurso, já não à figura de Émile, mas de "*Sophie*", pois, diz "*la seule chose que nous savons avec certitude, est que tout ce qu'ils ont de commun est de l'espèce, & que tout ce qu'ils ont de différent est du sexe*" (Rousseau, 1762:TOMO IV:4), circunstâncias estas que o levam a afirmar que "*En ce qu'ils ont de commun ils sont égaux; en ce qu'ils ont de différent ils ne sont pas comparables*" (ibid.).

temps infinis il n'y a qu'un cri contre la pratique établie, sans que personne s'avisé d'en proposer une meilleure" (ibid.:ij), grito esse que se pressupõe tenha sido o de Platão, em "A República", já que, adiante, Rousseau defende que aquele era "*le plus beau Traité d'éducation qu'on ait jamais fait*" (ibid.:14).

Neste contexto e para além de sublinhar, como o filósofo inglês, a sua crença no princípio da "tábua rasa", nomeadamente ao sustentar que "*Nous naissons capables d'apprendre, mais ne sachant rien, ne connaissant rien*" (ibid.: 89), o autor afirma, enquanto grandes linhas do seu pensamento sobre a questão, que se deve começar por "*mieux étudier* [les] *éleves; car très-assurément, vous ne les connoissez point*" (ibid.:iv), em especial, realça-o e de forma clara, porque "*Les plus sages s'attachent à ce qu'il importe aux hommes de savoir, sans considérer ce que les enfants sont en état d'apprendre*" (ibid.:iij).

Noutro plano, o autor sublinha que "*Le pays n'est pas indifférent à la culture des hommes*" (ibid.:56: sublinhado nosso), facto que explicita, exemplificando que "*telle éducation peut être praticable en Suisse & ne l'être pas en France*" (ibid.:vij). Note-se, porém, que não se cinge à dimensão geográfico-climatérica, remetendo também para o contexto institucional de cada sociedade, nomeadamente quando afirma que "*L'homme civil (...), il est enchaîné par* [les] *institutions*" (ibid.:21-22), qual antecipação do pensamento Althusseriano, visto enfatizar e de modo perentório, que o homem naquela condição, "*naît, vit, & meurt dans l'esclavage*" (ibid.:21).

Relativamente ao propósito da educação, o seu entendimento é tão abrangente e diversificado quanto "*on doit lui* [à l'enfant] *apprendre à se conserver étant homme, à supporter les coups du sort, à braver l'opulence & la misère, à vivre, s'il le faut, dans les glaces d'Islande ou fut le brulant rocher de Malte*" (ibid.:20), advogando ainda, no que concerne à concretização do processo educativo, que "*l'exécution dépend de mille circonstances, qu'il est impossible de déterminer autrement que dans une application particulière de la méthode à tel ou à tel pays, à telle ou à telle condition*" (ibid.:viij).

A Rousseau caberá ainda "a paternidade" de "*Europe's earliest ministry of state education*" (Davies, 1997:608) que terá surgido em 1772-73, na Polónia, na sequência de

uma recomendação do filósofo suíço para que se criasse *"a single unified educational system in place of all existing institutions*" (ibid.)[357] [358] [359].

Qual reiterado comprovativo da íntima ligação entre as visões do mundo, da sociedade e da organização política, e o tipo, os objetivos e as finalidades dos sistemas educativos em cada momento histórico, Norman Davies assume ainda que "*Education was the sphere to which the ideas of the Enlightenment were most readily applicable*" (ibid.:608: sublinhado nosso), circunstância que é percetível se houver a noção de que "*The philosophy of the Enlightenment was primarily concerned with epistemology, that is, the theory of knowledge*" (ibid.:597), o que não pode deixar de ser entendido, enquanto causa – consequência das novas convicções decorrentes do método científico de observação e dedução, que este deveria ser aplicado a todas as questões do homem (ibid.:597),[360] e razão, porventura também, para que "*religious teaching was separated from general education* [and] *modern subjects were introduced to supplement the classics*" (ibid.:608).

7.8. Do Impacto das Revoluções Inglesas às Revoluções Americana e Francesa

Até finais do século XVIII, entretanto, múltiplas e diversas circunstâncias levaram a que começassem a ocorrer ou a acentuar-se, mudanças sociais profundas. Ditadas, por um lado, pela ascensão de uma burguesia mercantil que, desejosa de fazer valer os seus direitos e expectativas a todos os níveis, entendia ter também condições para aceder ao poder e definir, com as até então classes reinantes, "o que, como e quando fazer", mas também e por outro lado, pelo posicionamento de alguma nobreza, que começa a opor-se ao despotismo absolutista e que reivindica, para si, outro tipo de direitos e

[357] Com base livro de Rousseau "*Considérations sur le gouvernement de Pologne*", publicado em 1769 e que continha "*an all important chapter on education*" (Davies, 1997:608).
[358] O ensino primário terá também sido assumido como obrigatório, em 1773, no âmbito do Sacro Império Romano-Germânico, então sob a liderança de José II, Arquiduque da Áustria (Cirne dos Santos, 2009:217-18). Neste caso específico, autores há, porém, como Cubberley, que atribuem a Maria Teresa, mãe de José II, a paternidade da ideia, dado que há um período de co-regência do império. Neste caso, é referida a data de 1774 como de promulgação de um "*General School Code* [...which] *gave details as to teachers, instruction, compulsory attendance, support, and inspection*" (Cubberley, 1920:562).
[359] Segundo Cubberley "*The uniform system of public schools* [was] *ordered established for Prussia by Frederick the Great, in 1763*" (Cubberley, 1920:438), bem como e segundo o mesmo autor, "*compulsory education for the children of all subjects from the ages of five to thirteen or fourteen* [with] *all apprentices to be taught (....) and fines on parents not sending their children to school"* (ibid.:560).
[360] Segundo Norman Davies, este enquadramento geral teria induzido Alexander Pope a escrever o seu célebre "*Know then thyself, presume not God to scan / The proper study of mankind is Man*" (Davies, 1997:597).

prerrogativas[361], sendo, em todo este processo, reconhecido o papel determinante das Revoluções ocorridas em Inglaterra; nos hoje Estados Unidos da América e em França.

Relativamente à primeira, a dita Gloriosa[362], que deu origem à Bill of Rights de 1689, não pode escamotear-se que decorre dos fundamentos de séculos da Charter of Liberties[363], de 1100, documento este que se reconhece ser o catalisador da Magna Carta[364] [365] [366] que os nobres ingleses induziram João Sem Terra a subscrever, em 1215, e no qual, se constata, que "*government under law and based on the consent of the governed began to shape itself*" (Cubberley, 1920:486). A importância e impacto, daquela, são de tal ordem que nos dois séculos seguintes[367], vários monarcas "*had been forced to confirm* [it] *no less than thirty-seven times"* (ibid.:487), podendo percecionar-se também, na citada Declaração de Direitos de 1689, os fundamentos de alguns dos princípios das Constituições Americana e Francesa, como, por exemplo,

> "*That the pretended Power of Suspending of Laws or the Execution of Laws by Regall Authority without Consent of Parlyament is illegall"; "That the Election of Members of Parlyament ought to be free"; "That the Freedom of Speech and Debates or Proceedings in Parlyament ought not to be impeached or questioned in any Court or Place out of Parlyament*"[368].

---

[361] Refere-se a que se prefigura, à época, como o exemplo mor desse processo, a Magna Carta, aprovada, pela 1ª vez, em 1215 e cujo título só foi oficializado em 1237 (Soares Carvalho, 1993:73), Carta esta que seria depois "*confirmada ou ratificada cerca de sessenta vezes*" (ibid.:77) tendo sido "*transformada em arma legal contra as doutrinas político-teológicas do* ***jus divinum*** *seiscentista*" (ibid.:79: a bold em itálico no original) e constituindo-se como o suporte "*do* ***common law*** *contra a tendência absolutista (...) e salvaguarda das liberdades do povo contra as arbitrariedades do rei*" (ibid.:80: a bold em itálico no original).

[362] A Revolução Gloriosa, também chamada de Revolução Sem Sangue, ocorreu em 1688 e resultou na deposição do Rei James II e no acesso ao trono da sua filha, Mary II, e do seu marido, William III, de Orange, dos Países Baixos. Deste revolução decorreu a implementação da Convenção dos Direitos de 1689, que transformou a Inglaterra e, mais tarde, o Reino Unido, numa monarquia constitucional, assim estabelecendo que o Parlamento era o verdadeiro poder reinante do país e razão pela qual se diz que os novos reis juraram governar, já não sob as leis da monarquia, mas do parlamento in https://www.britannica.com/event/Glorious-Revolution

[363] https://sourcebooks.fordham.edu/source/hcoronation.asp.

[364] Inicialmente apelidado de "Artigos dos Barões".

[365] http://www.legislation.gov.uk/aep/Edw1cc1929/25/9/contents.

[366] "*Os colonos ingleses que, fugidos à perseguição política e religiosa dos seus compatriotas (...) se instalaram na América levavam já consigo o mito da Magna Carta* [e] *a ideia mágica do seu clausulado*" (Soares de Carvalho, 1993:85).

[367] "*By 1295 the first complete Parliament, representative of the three orders of society -- Lords, Clergy, and Commons -- assembled, and in 1333 the Commons gained the right to sit by itself. (…) In 1376 the Commons gained the right to impeach the king's ministries"* (Cubberley, 1920:487).

[368] http://www.legislation.gov.uk/aep/WillandMarSess2/1/2/contents.

Quanto às Revoluções que àquelas deram origem, são ambas de teor político-social[369], tendo-se influenciado reciprocamente[370] [371], com a Declaração de Independência das Colónias Americanas, em 1776, a estabelecer, ao respetivo preâmbulo, que

> "*all men are created equal* [...and] *to secure these rights, governments are instituted (...) deriving their just powers from the consent of the governed* [...while being] *the right of the people to alter or to abolish it, and to institute a new government*" (citada por Cubberley, 1920:496),

e a Assembleia Constituinte Francesa a adotar, em 1789, a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão[372], que estabelece, ao seu artigo 1º, que "*Les hommes naissent et demeurent libres et égaux en droits*"; ao seu artigo 3º que, "*Le principe de toute Souveraineté réside essentiellement dans la Nation* [et] *Nul corps, nul individu ne peut exercer d'autorité qui n'en émane expressément*" e ao seu artigo 6º que "*La Loi est l'expression de la volonté générale* [et que] *Tous les Citoyens ont droit de concourir personnellement, ou par leurs Représentants, à sa formation*", articulados estes que estão, sem dúvida, imbuídos dos mesmos pressupostos e valores maiores, neste caso, e de forma muito evidente, dos da Liberdade e da Igualdade.

Explicitadas, sumariamente, algumas das que se entendem ser as ligações entre as citadas revoluções, importa referir e continuando a acompanhar Elwood Cubberley, que se percebem, por estas circunstâncias e qual consequência substantiva, alterações profundas relativamente às perspetivas que impendem sobre a Educação, desde logo por via da Constituição Americana[373] [374] [375] de 1787, já que estando, então, todas as escolas

---

[369] Mau grado as primeiras causas da Americana se centrem sobre questões de índole económico-fiscal, de que são exemplo o Sugar Act (1764); o Stamp Act (1765) e o entendido como episódio chave de todo o processo de independência, o Boston Tea Party (1773).

[370] Norman Davies assume alguma proeminência da Revolução Americana sobre a Francesa, não deixando, porém, de salientar o que aquela também havia bebido da Inglesa Bill of Rights de 1689 (Davies, 1997:713).

[371] Para além dos filósofos, cujas ideias, genericamente, influenciaram ambas, nomeadamente e entre outros, Locke; Rousseau; Montesquieu e Voltaire, é ainda aventado que Jefferson possa, também, ter tido alguma influência direta na revolução francesa, atento o papel de embaixador que exerceu neste país, durante cinco anos, precisamente até 1789 e considerada a sua relação com LaFayette (https://study.com/academy/lesson/thomas-jefferson-as-the-ambassador-to-france.html).

[372] https://www.conseil-constitutionnel.fr/le-bloc-de-constitutionnalite/declaration-des-droits-de-l-homme-et-du-citoyen-de-1789.

[373] "*The Constitution was written in the name of 'We, the people of the United States' and has proved remarkable durable"* (Davies, 1997:637)

[374] A Constituição Americana "*contain*[s] *the clearest and most practical formulations of the ideals of the Enlightenment*" (Davies, 1997:637)

[375] Ainda segundo Soares de Carvalho, para além da Magna Carta ter sido reconhecida como parte das leis e códigos de alguns dos Estados logo no século XVII, garantiu também, posteriormente, a sua influência "*na Constituição Americana de 1787 e em alguns dos seus aditamentos (**amendments**)*" (Soares de Carvalho, 1993:85: a bold em itálico no original).

eivadas e dependentes de influências religiosas[376], é a integração, na lei fundamental dos Estados Unidos, de

> "*provisions which guaranteed the free exercise of their religious faith to all, and forbade the establishment by Congress of any state religions, or the requirement of any religious test as a prerequisite to holding any office under the control of the Federal Government" (*Cubberley, 1920:497),

que contribui para o desenvolvimento, naquele país, de "*systems of free, common, public, tax-supported, non-sectarian schools*" (ibid.:498).

Entretanto, todas estas alterações se irão também verificar, posteriormente, em França, por via da Constituição de 1791, na qual se estabelecia que "*Il sera créé et organisé une Instruction publique commune à tous les citoyens, gratuite à l'égard des parties d'enseignement indispensables pour tous les hommes*"[377].

Todavia, neste caso e atentas as consequências do considerado como Reino de Terror subsequente, será só com Napoleão que se iniciará a "*organization of schools for the nation which ultimately meant the taking over of education from the Church and its provision at the expense of and in the interests of the nation*" (Cubberley, 1920:502).

Prosseguindo o raciocínio com recurso à obra deste autor, é esta "*new theory as to state control, and the erection of a citizenship purpose for education* [which] *made it both possible and desirable that the instruction in the school (...) should be recast"* (ibid.: 530: sublinhado nosso), qual reconfirmação, em mais este contexto, das premissas fundamentais em que assenta toda a lógica intemporal do "What knowledge is of most worth", neste particular, *"to bring the school into harmony with the new secular purpose*" (ibid.).

É esta circunstância, entretanto, que leva o autor, após assumir que a transição da Igreja para o Estado havia sido encetada pelos Estados Germânicos do século XVII (ibid.:319), a defender que "*It was left for the United States (1787) to completely divorce Church and State, and to reduce the Churches to the control of purely spiritual affairs*" (ibid.: 318).

---

[376] A América do Norte, nas inúmeras décadas anteriores e no território que hoje corresponde aos EUA, foi refúgio de imensos cidadãos originários, nomeadamente da Europa, que eram perseguidos pelas suas convicções religiosas.

[377] https://www.conseil-constitutionnel.fr/les-constitutions-dans-l-histoire/constitution-de-1791

Refira-se, finalmente, que Elwood Cubberley sustenta, ainda, que esta nova teoria terá sido inspirada por Jean Jacques Rousseau[378] (ibid.), mas naturalmente decorrente e consequência objetiva das "*vast and far-reaching political, industrial, and social changes which have been the great actuating forces*" (ibid.:737), assim se comprovando a perspetiva de que "*a maioria das reformas educacionais e curriculares são, por natureza, reformas políticas* [sendo] *A Reforma do currículo (…) o veículo principal desse contexto"* (Gesser, 2002:70).

7.9. Na Antecâmara do Currículo Contemporâneo

Todo este processo, vivido de forma cada vez mais marcante desde finais do século XVIII, mais não é do que "*a culmination of a long series of progressive changes which had been under way for centuries*" (Cubberley, 1920:10), mudanças essas que se acentuaram com a "*governmental rationalization* [...that] *accompanied the development of the modern nation-state*" (Burns, 2018:2), acabando por marcar os séculos XIX e XX, já que, conforme se percebe, desde logo na Prússia mas também e do modo referenciado, em França e nos EUA, "*Now arose <u>the modern conception of the school as the great constructive instrument of the State</u>*" (Cubberley, 1920:11: sublinhado nosso), pois, como sublinha o autor, as escolas eram, agora, "*declared to be essentially civil affairs, their purpose (…) to promote the common welfare and advance the interests of the political State*" (ibid.).

Este entendimento da instituição, enquanto função instrumental do Estado, leva a que *"Most European governments strove to strengthen the national cohesion of their subjects (…) above all by education and the promotion of a common culture"* (Davies, 1997:814), circunstância que não invalida que em contextos de maior distância, nomeadamente os inerentes a um centro/continente e a uma periferia/ilha, aquela se constitua como um obstáculo determinante "*to the political, economic and cultural integration processes that are characteristic of nation-state building*" (Fazi, 2012:134), com as consequências inerentes.

É, todavia, como se o antecipou, no contexto de procura da coesão nacional por esta via, que "*ministers of education began to be appointed by the State to take over and*

[378] Também Adam Smith, segundo Elwood Cubberley, assumiu que a educação era "*<u>a matter of state interest</u>* [...and] *Accordingly (...) the State had every right, not only to take over elementary education as a state function and a public charge, but also to make it <u>free and compulsory</u>*" (Cubberley, 1920:620-621: sublinhado nosso).

exercise control [...and] *the instruction in the school was changed in direction, and in time vastly broadened in scope*" (ibid.), num processo que envolveu três dimensões, quais sejam "*The emergence of curriculum as a concept (…) the development of a class and classroom system (…) and the origins of state schooling for a mass clientele*" (Goodson, 2004:191), processo este que rapidamente e desde o século XIX, abrange quase todos os continentes[379], consubstanciando a perspetiva de John Locke de que "*education in its widest sense is the molding force of life*" (citado por Painter, 1886:217) e explicando, ainda, o entendimento de Thomas Jefferson, de que "*A system of general instruction, which shall reach every description of our citizens, from the richest to the poorest, as it was the earliest, so it shall be the latest of all the public concerns*" (citado por Painter, 1886:315-316).

Não é assim impunemente que surge, em pleno século XIX e de forma ora explícita, a já inúmeras vezes referenciada questão paradigmática que Herbert Spencer se coloca, em 1859, "*What Knowledge is of Most Worth?",* interrogação essa suscitada, em primeira instância, num artigo dedicado à Educação e publicado na Westminster Review, que seria, posteriormente, também editado num livro intitulado "Education: Intellectual, Moral, and Physical".

Na realidade, considerada não só a nova visão sobre o papel da escola, "*as state institutions* [...used] *to unify and nationalize peoples*"[380] (Cubberley, 1920:579), como o aumento substancial de conhecimento disponível que, "*By the middle of the nineteenth century the scientific and industrial revolutions had produced"* (ibid.:776), era importante redefinir o que e quando ensinar, já que "*Education is an unbroken unity, extending from early childhood to maturity*" (Painter, 1886:251).

Por razões conjunturais e decorrente do processo histórico e migratório[381], e tendo em vista assegurar a integração plena dos imigrantes na sua nova sociedade / pátria, cujo lema é, paradigmaticamente, "*E Pluribus Unum*"[382], "*American schools have functioned to make immigrants into Americans*" (Pinar, 2004:17), processo esse que acabou por se manter ainda nas primeiras décadas do século XX[383].

---

[379] O Japão, segundo Franklin Painter, "*has had a comprehensive school system, including primary schools, colleges and universities*" (Painter, 1886:289).
[380] "*The struggle for national realization, begun by Prussia after 1807, and with education as the important constructive tool of the State, has since been copied by nation after nation, and has become the dominant force of modern history"* (Cubberley, 1920:579).
[381] "*fourteen million people entered the United States*" (Laurie and Cole, 1997:8).
[382] "De Muitos, Um".
[383] Considerando que "*for the decade as a whole (1900-9) there were 8,2 million* [new immigrants]" (Fisk, 2003:3).

Cubberley, alargando os limites inferior e superior deste período, refere que, entre 1820 e 1914, terão sido 32.102.671 pessoas a entrar nos Estados Unidos, "*from all parts of the world* [...in] *a movement of peoples compared with which the migrations of the Germanic tribes (...) into the old Roman Empire in the fourth and fifth centuries pale into insignificance*" (Cubberley, 1920:790).

Como é facilmente percetível, este movimento migratório "*brought the question of Americanization to the front as one of the most pressing problems connected with American national education*" (ibid.: sublinhado nosso), circunstância esta que é tão mais pertinente se se recordar a perspetiva de Foucault (2015) de que "*power is effectuated on bodies not as ideology, but as specialized disciplinary knowledges produced in modern rationalizing institutions*" (citado por Burns, 2018:12).

Assim, este quadro, de procura de garantia da dupla integração, para a grande maioria desses mais de 30 milhões de novos cidadãos norte-americanos, num novo país e/ou numa nova língua, induziu um debate generalizado no país, sobre o melhor método a aplicar para assegurar o sucesso do processo.

E mau grado haver, como diria Aristóteles, "*divergências sobre o género de exercício a praticar*" (Aristóteles, 1977:60), a realidade é que a tese que vingou foi a utilitária, qual reafirmação do pensamento clássico de que "*Não há dúvida de que entre as coisas usuais não se pode deixar de começar por aprender as necessárias*" (ibid.:60).

É neste quadro, duma sociedade também marcada pela aceleração da industrialização e por uma "*catalizadora revolução da ciência*" (Gesser, 2002:74), que surge, com papel preponderante, a teoria Tayloriana do trabalho, suportada, fundamentalmente, em "*The Principles of Scientific Management*", livro de Frederick Taylor publicado em 1911, que tinha como objetivo maior e como o autor o referencia à sua introdução, encontrar uma solução para o desafio, do Presidente Roosevelt, de dar resposta à "*larger question of increasing our national efficiency*" (Taylor, 1923:5).

Sublinhe-se, antes de prosseguir, que Taylor, engenheiro mecânico, integrava o Movimento de Eficiência Social, qual "think-tank" de então que proclamava o combate a todas as ineficiências em todas as áreas de atividade, tendo, ao nível da educação, sido qualificada como "*a doctrine* [...whose] *intention* [was] *to depoliticize the education system*" (Paraskeva, 2011:39). Ainda segundo este autor, Joseph Mayer Rice, autor do livro "Scientific Management in Education" (1912) seria "*the leader of (...) the social efficiency educators*" (ibid.), devido ao seu papel pioneiro no lançamento de uma bateria de testes escolares ainda no século XIX.

7.10. Currículo e Fundamentos das suas Teorias Tradicionais

Papel central no Movimento de Eficiência Social tem, também, John Franklin Bobbitt, que procura transpor a matriz de organização industrial para a educativa, nomeadamente através da publicação, em 1918, da sua obra maior e catalisadora do entendimento do currículo como é hoje assumido, *The Curriculum*, o qual não pode, de acordo com William A. Reid, "*be separated from the idea of institution* [i.e.] *without institutions, curriculum cannot exist*" (citado por Null, 2011:35).

John Bobbitt apresenta, como argumento principal para a publicação, "*To present some of the theory needed for the curriculum labors of this new age*" (Bobbit, 1918:v), já que, alega, as preocupações centrais têm sido só as inerentes à "*theory of educational method*" (ibid.), que deve, sublinha, ser complementada, a montante, por uma "*theory of curriculum-formulation* [...as...] *To know what to do is as important as to know how to do it*" (ibid.: sublinhado nosso).

Neste quadro, sublinha que o Currículo é "*The scientific task preceding all others* [and] *for this we need a scientific technique*" (ibid.:41-42), reiterando, simultaneamente, o princípio já expresso em "What the Schools Teach and Might Teach" (1915), de que "*Education must take a pace set, not by itself, but by social progress*" (ibid.:iii).

Efetivamente, naquele seu livro, o autor dava nota de que "*The number of 'essentials' changes from generation to generation*" (Bobbitt, 1915:18), circunstância que obrigava, defendia, a que "*The normal method of education in things not yet put into schools, is participation in those things*" (ibid.), ideia que desenvolve e aprofunda, pois três anos depois, em *The Curriculum*[384], o autor entende que "*Education is now to develop a type of wisdom that can grow only out of participation in the living experiences (...) and never out of mere memorization of verbal statements of facts*" (Bobbitt, 1918:iv).

Neste quadro, concretiza que "*Education that prepares for life is one that prepares definitely and adequately for* [its] *specific activities*" (ibid.:42), defendendo, a partir desta sua "teoria central", a necessidade de "*go out into the world of affairs and discover the particulars of which these affairs consist*" (ibid.), os quais se constituirão como os objetivos do currículo (ibid.:42), no que "*é visto como um processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente especificados e medidos*" (Silva,

[384] "*The word **curriculum** is Latin for a **race-course**(...). As applied to education, it is that **series of things which children and youth must do and experience** by way of developing abilities to do the things well*" (Bobbitt, 1918:42: a bold em itálico no original).

2005:12).

Aquela perspetiva, que se assume "*as being utilitarian (...) but not in any narrow or undesirable sense*" (Bobbitt, 1915:20), permite dizer que o "*modelo (...) estava claramente voltado para a economia*" (Silva, 2005:23), tendo-se constituído como ideia chave para políticos como David Snedden[385], que defendiam "*that the ultimate aim of education was 'the greatest degree of efficiency*" (Wirth, 1993:57). Ainda de acordo com este autor, Snedden, ora acompanhado por Charles Prosser[386], "*became convinced that they could compete successfully only if the American school system introduced a set of separate vocational schools patterned after the German* [dual] *model*"[387] (ibid.).

Assentes nesta premissa, ambos "*developed the theoretical rationale for the technocratic model*" (ibid.:56), que se caracterizava por ter "*a curriculum designed according to a job analysis of the needs of industry*" (ibid.), qual aplicação das ideias da dupla Taylor/Bobbitt e suportando-se, igualmente, nas perspetivas dominantes na Psicologia, de então, que "*was dominated by a positivistic – mechanistic – reductionistic approach which can be epitomized as the robot model of man"* (Bertalanffy, 1967:7: sublinhado nosso).

Do outro lado do que era "*the conflict of the two Americas we, in fact, have become in the hundred years since the Civil War*" (Wirth, 1993:55), estava "*the pragmatic, even chameleon-like*" (Null, 2011:131) John Dewey, autor este que "*tried to define an approach that would combine democratic and humanistic values with science*

---

[385] David Snedden foi docente universitário e investigador norte-americano, com uma obra multifacetada na área da Educação (vide http://www.tcrecord.org/AuthorDisplay.asp?aid=7269), tendo sido o primeiro comissário, para o setor, do Estado de Massachusetts. Membro e co-líder da escola da eficiência social, advogou a sua aplicação à construção do currículo e à criação de escolas de cariz vocacional. Neste contexto, referência para uma obra de que foi co-autor, intitulada *The Administration of Public Education in the United States* (1908), a qual advogou uma reforma integral da mesma, retirando, como sustentava, a governação escolar do poder político in https://education.stateuniversity.com/pages/2426/Snedden-David-1868-1951.html.

[386] Charles Prosser trabalhou com David Snedden como seu adjunto, durante dois dos anos em que este foi responsável pela educação no estado de Massachusetts. Foi ainda secretário executivo da National Society for the Promotion of Industrial Education (1912–1915) tendo sido, ainda, o 1º diretor executivo do Federal Board for Vocational Education (1917–1919). Também ligado ao movimento da eficiência social, criticava o modelo curricular dos liceus, advogando que o ensino, para ser eficaz, deveria ser específico e diretamente relacionado com fins e metas imediatas, pelo que e neste contexto, sublinhava a necessidade de que, após o 6º ano, toda a educação deveria ser diferenciada in https://education.stateuniversity.com/pages/2338/Prosser-Charles-1871-1952.html

[387] Neste particular e atento o período em causa, cremos, a partir de Ellwood Cubberley, que a referência seria a ***Realschule***, criada em 1ª instância na Prússia do século XVIII, inicialmente sob um projeto, de 1706, de Christopher Semler, mas cujo verdadeiro desenvolvimento só vem a ocorrer a partir de 1747, com a criação da ***Royal Realschule of Berlin***, com a qual *"a century in advance of other nations, and a century and a quarter ahead of the United States -- did Prussia lay the foundations of that scientific and technical education"* (Cubberley, 1920:421).

and industry" (Wirth, 1993:55), emergindo, nessa condição, como representante principal da chamada escola progressiva (Gesser, 2002:74), a qual promoveu "*uma batalha central para reforma do currículo* [o qual] *foi concebido como um processo entre professores e estudantes que por meio de diálogo iriam determinar o que valeria a pena ser estudado*" (ibid.:75).

A realidade é que John Dewey "*had a very different conception of the nature of the person and the problems of democratic traditions in the technological society*" (Wirth, 1993:61), razão que leva Tadeu da Silva a afirmar que, contrariamente a Bobbitt, aquele autor estava "*muito mais preocupado com a construção da democracia que com o funcionamento da economia"* (Silva, 2005:23).

Efetivamente, enquanto a contraparte do litígio, "*viewed individuals as isolated units*" (Wirth, 1993:60), Dewey acreditava que "*The self was seen as emerging from both the patterning of culture plus the value choices of the individual*" (ibid.:61), qual, também e recorrendo a Edgar Morin, "*contracorrente de resistência à vida prosaica puramente utilitária*" (Morin, 2002:77).

A realidade é que esta disputa, sobre "o que" definir em termos curriculares e como o desenvolver nos seus diferentes planos, permanece com esta dicotomia ao longo de muitas décadas, com de seguidores de ambas as perspetivas.

De cariz mais tecnocrático e considerado como tendo Bobbitt como seu "*percursor espiritual*" (Kliebard, 2011:29), temos Ralph Tyler, cujo modelo de desenvolvimento de um currículo, expresso em "Basic Principles of Curriculum and Instruction" (1949)[388], "*representa a conceptualização de uma teoria curricular interligada a uma teoria linear e prescritiva de instrução*" (Pacheco, 2000:13), a qual se admite ser "*a produção teórica dominante mais usada em desenvolvimento de currículo nos Estados Unidos*" (Gesser, 2002:76). Mais abrangente, porém, é o entendimento expresso em "The Taba-Tyler Rationales", já que, segundo os autores do artigo, aquela foi

> "*the accepted approach to curriculum development for decades* [and] *still guides the essential questions of curriculum development today, specially*

[388] As quatro questões fundamentais referenciadas por Ralph Tyler são: "*1) Que objetivos educacionais deve a escola procurar atingir? 2) Que experiências educacionais podem ser oferecidas que tenham probabilidade de alcançar esses propósitos? 3) Como organizar eficientemente essas experiências educacionais? e 4) Como podemos ter a certeza de que esses objetivos estão sendo alcançados?*" (Silva, 2005:25).

in educational systems with market economy based political orientations"

(Laanemets e Kalamees-Ruubel:2013:3),

circunstância esta que é facilmente compreendida por esta ser uma "*teoria da instrução, arquitectada numa base técnica, apolítica e administrativa*" (Pacheco, 2000:15).

Qual parêntesis, refira-se que William Pinar, em "*Plagiarism and the "Tyler Rationale",* afirma que este autor "*is not the 'original' or 'generating source' of these four questions"* (Pinar, 2013:2), nem, acrescenta, Taba[389], apesar desta ter vindo, em 1962, em "Curriculum Development: Theory and Practice", reclamar a coautoria pela formulação das mesmas.

Dito isto, as ideias de Hilda Taba, enformando "*a more pedagogical and practical nature*"[390] (Krull, 2003:7) podem, em termos gerais, "*be considered as a further elaboration of Tyler's rather psychological principles of curriculum development*" (Laanemets e Kalamees-Ruubel, 2013:6), princípios estes que James Burns, entende terem reduzido "*curriculum to a to-do list of predetermined performance outcomes assessed on standardized tests* (Burns, 2018:19), o que leva Tadeu da Silva a afirmar que "*o paradigma formulado por Tyler centra-se em questões de organização e desenvolvimento*. [pelo que] *Tal como no modelo de Bobbitt, o currículo é, aqui, essencialmente, uma questão técnica*" (Silva, 2005:25).

Apesar do domínio desta dimensão técnica no campo curricular, a verdade é que, após o lançamento do Sputnik, pela URSS, em 1957, a sensação de ultrapassagem tecnológica sentida, pelos EUA, foi assumida como uma ameaça, quer à sua segurança quer à sua liderança mundial, pelo que, a partir de então, "*o caráter tecnicista do currículo é fortemente reavivado*" (Gesser, 2002:77), provocando o que é categorizado como "*a persisting curricular obsession with science and technology*" (Pinar, 2014:521), que induziu, de modo a impor um currículo absolutamente estandardizado, "*wresting curricula from schoolteachers and from curriculum development specialists located in universities*" (ibid.)[391], tendo passado a ter, como propósito maior, segundo Daniel Tanner e Laurel Tanner, "*neither personal development nor social reform but national power*" (citados por Pinar, 2014:522).

---

[389] "*Nor did Taba and Tyler compose them together. 'Everybody' knew these questions by the mid-1920's. They were the 'paradigm' of curriculum development*" (Pinar, 2013:4).

[390] Eventualmente decorrente do facto de Hilda Taba ter sido estudante de John Dewey, tendo escrito uma dissertação intitulada "Dynamics of Education: A Methodology of Progressive Educational Thought" (1932).

[391] William Pinar refere ter sido "*hijacked by politicians and their academic allies*" (Pinar, 2014:522).

Todo este quadro, que caracterizou o processo de construção curricular durante muitas décadas e que persiste nalgumas esferas, remete para a perspetiva de que "*As teorias tradicionais* [do currículo] *pretendem ser apenas isso: 'teorias' neutras, científicas"* (Silva, 2005:16: sublinhado nosso), que, assumindo um conhecimento, se preocupam, tão só, com "*a melhor forma de transmiti-lo* [...isto é] *com questões de organização*" (ibid.).

7.11. O Currículo à luz das Teorias Críticas e Pós-Coloniais e a Relação entre Conhecimento e Poder

"a teoria crítica é por princípio um espaço de contestação,
uma outra forma de olhar a realidade e
um compromisso político com o que pensamos e fazemos"
José Augusto Pacheco

"the centre of power is firmed up
through distancing the Other on the periphery through various means"
Saxena e Multani

E nestas dimensões radica a diferença determinante entre as teorias tradicionais e as teorias críticas e a razão fundamental do nosso apelo a estas últimas, já que não se cingem àqueles planos, i.e., "*não se limitam a perguntar 'o quê?'*" (Silva, 2005:16), antes se questionam, e recorrendo ao mesmo autor, "'*por quê?' Por que esse conhecimento e não outro?"* (ibid.).

O mesmo é dizer que deslocam a ênfase dos conceitos pedagógicos, de ensino e de aprendizagem, para os de ideologia e de poder (ibid.:17), ou como e de modo paradigmático o autor o enfatiza, "*As teorias críticas desconfiam do* ***status quo*** [...sendo] *teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical*" (Silva, 2005:30: a bold em itálico no original).

De facto, suportando-se na tradição marxista e no advogar da mudança social, já que "*O pensamento dialético marxista pretende-se, com a* ***praxis****, na* ***praxis****, crítico e transformador do existente"* (Lefebvre, 1974:73: a bold em itálico no original), as teorias críticas centram a sua função primordial "*no questionamento e na relativização do conhecimento (...) ao enveredarem pela interpretação das razões profundas que subjazem aos arranjos educacionais existentes*" (Sousa, 2002:12: sublinhado nosso), qual tentativa de identificação do quadro ideológico mais geral que os sustenta, o que significa que assumem, relativamente à educação, que "*a neutralidade 'existe' somente nas explicações técnicas*" (Pacheco, 2001:51), perspetiva esta que José António Férnandez,

que foi diretor da Unidade Europeia do Eurydice, explicita de modo também muito objetivo, ao afirmar que "*Es sabido que las políticas educativas nunca son neutras. Con unos o otros argumentos, son la expresión de una o otra voluntad política*" (Férnandez, 1993:52).

Ainda no mesmo registo, e recorrendo, segundo os autores, à visão de George Orwell (1949) e Michel Foucault (1980), "*legitimate knowledge and curriculum are determined by present power-relationships of respective nations*" (Kim et al, 2014:308), perspetiva esta que é também a de Orsolya Kereszty, docente na Universidade Eötvös Loránd[392], que sublinha, por seu lado, que "*The establishment and movement of power always defines the position of education*" (Kereszty, 2014:1:sublinhado nosso), pelo que, como defende Joaquim Azevedo, docente da Universidade Católica, "*É um imperativo social e ético dos nossos tempos quebrar o mito da neutralidade da educação*" (Azevedo, 1993:29:sublinhado nosso).

A este propósito e pela força da imagem, entendemos ainda recorrer a Joaquim Coelho Rosa, que, no âmbito de um artigo publicado na Revista Communio, afirma que "*à simples pergunta, sobre a neutralidade da educação, só há que responder que, (...) se for neutra não é educação; se for educação, não é neutra"* (Coelho Rosa, 1993:18: sublinhado nosso).

Retornando à teoria crítica, esta é, fundamentalmente, assumida pela Escola de Frankfurt[393] [394], e decorre "*de uma certa orientação teórica que tem a sua origem em Kant, Hegel e Marx* [e] *a sua sistematização em Horkheimer*" (Pacheco, 2000:19), sendo a sua pretensão maior, visto considerar que cada indivíduo é resultante do contexto histórico em que se insere, expor as contradições existentes na sociedade como um todo, procurando, com este fundamento, "*examinar as relações que ligam reciprocamente os âmbitos económicos com os históricos, bem como os psicológicos e culturais, a partir de uma visão global e crítica da sociedade contemporânea*" (Reale e Antiseri, 2006::470),

[392] Universidade Húngara fundada em 1635.

[393] Nascida em fevereiro de 1923, sob o nome de Institut für Sozialforschung (Instituto de Pesquisa Social), a Escola de Frankfurt decorre do momento histórico e de um movimento crítico, cujo motor essencial é o marxismo, entendido não como dogma, mas antes como método e filosofia social que permite uma análise da realidade, servindo de grelha para a compreensão das questões sociais e económicas, marxismo que se associa, neste quadro, à psicologia e nomeadamente à psicanálise, de modo a permitir a compreensão das circunstâncias presentes a partir das vivenciadas no passado (Tomás, 2009).

[394] Segundo Norman Davies, "*the so-called 'Frankfurt School' exerted a huge influence in a very short time. Opened in 1923 and closed by the Nazis in 1934* […it] *opposed to all ideologies, including Marxism, rejected conventional logic and epistemology* […and] *Their search for a free-floating 'critical theory', conditioned but not determined by the times, was to impress a whole generation of social scientists*" (Davies, 1997:953).

o mesmo é dizer que defende uma forma mais abrangente de compreender, e ultrapassar[395], pela ação concomitante, o que entende serem as contradições descortinadas.

Ou seja, a Escola de Frankfurt, para além de reconhecer a necessidade de proceder à interpretação mais lata e profunda da realidade, defende ainda que é necessário antecipar quais são as possibilidades, pela praxis, de proceder à transformação das circunstâncias. Neste contexto, se o Nacional-Socialismo marcou a primeira fase dos trabalhos da Escola, o Capitalismo será, posteriormente, o seu leitmotiv, atenta a identificação dessas realidades como sociedades de massas, nas quais a dominação se exerce pela socialização generalizada, contexto que induziu os seus autores de referência, Theodor Adorno e Max Horkheimer, a criarem e a desenvolverem o conceito de 'indústria cultural'[396], qual processo de transformação da cultura, encerrada em técnicas e instrumentos muito concretos, em entretenimento, assim a metamorfoseando em ideologia, que "*turns into a sort of violence silenced by alienation*" (Rodrigues, 2013:820).

Neste quadro, aqueles co-fundadores[397] da Escola de Frankfurt criticam duramente a 'indústria cultural', conceito que Adorno confessa ter sido escolhido em contraponto com o de cultura de massas,

> "*a fim de excluir de antemão a interpretação que agrada aos advogados da coisa* [...de] *que se trata de algo como um cultura surgindo espontaneamente das próprias massas (....) arte* [de que] *a indústria cultural se distingue radicalmente*" (Adorno, 1971:287),

pois esta, prossegue o autor, "*é a integração deliberada, a partir do alto, de seus consumidores*" (ibid.), os quais, enfatiza, não são "*sujeito dessa indústria, mas seu objeto*" (ibid.:288).

Recorrendo à obra conjunta, "Dialética do Esclarecimento - Fragmentos

---

[395] "*Ultrapassar é a palavra-chave da atitude crítica*" (Tomás, 2009:106).

[396] Segundo o próprio Adorno, em trabalho assim intitulado, "*Tudo indica que o termo indústria cultural foi empregado pela primeira vez no livro* ***Dialektik der Aufklarung*** [Dialética do Esclarecimento]*, que Horkehimer e eu publicamos em 1947*" (Adorno, 1971:287: a bold em itálico no original).

[397] As suas figuras centrais são, para além dos citados, Herbert Marcuse e Walter Benjamin, por sinal todos judeus, no que é apontado como causa do seu interesse também pelo anti-semitismo. É este facto que induz, por antecipação e ao que é expresso, por iniciativa de Horkheimer, a saída do Instituto, em 1931, da Alemanha para a Holanda, mudança esta que revela crucial, já que menos de trinta dias decorridos sobre a ascensão de Hitler ao poder, o Instituto foi mandado encerrar. No exílio, com a maioria dos seus membros em Genebra, decidem mudar o nome para Société Internationale de Recherches Sociales, organização que passa a ter representações em Paris e Londres. Todavia, em 1934, o núcleo duro instala-se em Nova Iorque, só regressando a Frankfurt em 1950.

Filosóficos"[398], em que o termo terá sido utilizado pela primeira vez, Adorno e Horkheimer classificam a referida indústria cultural como "*meta do liberalismo*" (Adorno e Horkheimer, 1969:62), percebendo-se, na mesma e segundo os próprios, "*A* [sua] *unidade implacável*" (ibid.:58), que, sublinham, sendo "*profeta irrefutável da ordem estabelecida*" (ibid.:69-70) e porque "*atinge igualmente o todo e a parte*" (ibid.:59), permite identificá-la como um dos instrumentos fundamentais "da e na" sociedade contemporânea, cujo impacto se reflete, também e obviamente, na Educação.

Efetivamente, percebendo-se que, na referida indústria, "*O inimigo que se combate é (...) o sujeito pensante*" (ibid.:70), constata-se que o mesmo ocorre no sistema educativo, pois "*Culture and pedagogic activities have become the responsibility of the state, or the economy and in that way became a utilitarian culture that educates the society to be conformist and submissive"* (Rodrigues, 2013:818), assim induzindo a criação do sujeito-objeto (Reale e Antiseri, 2006:472) que contraria os pressupostos essenciais da verdadeira educação, já que "*O homem deve ser o* [seu] *sujeito (...) Não pode ser o objeto dela*" (Freire, 2013:41).

É neste contexto, portanto, que se assume que "*a teoria crítica desempenha um papel fundamental na reconstrução da educação*" (Pacheco, 2001:50:sublinhado nosso), nomeadamente e continuando a recorrer ao mesmo autor, porque nos ajuda "*a compreender que tanto o currículo oculto quanto o currículo nulo têm um impacto muito mais profundo nos alunos do que muitos projectos curriculares abertos e flexíveis*" (Pacheco, 2000:26: sublinhado nosso).

Com este enquadramento, a teoria crítica pode também ser categorizada como "*um compromisso ético que liga valores universais aos processos de transformação social*" (Sousa Santos, citado por Pacheco, 2001:50), circunstância que, acredita-se, se ajusta e muito adequadamente, ao âmbito de análise sobre o desenvolvimento de uma nova realidade sócio-política, surgida no âmbito da Autonomia das Regiões insulares portuguesas, neste particular através da Educação, já que

> "*O resgate histórico do currículo permitiu-nos observar que diferentes forças ou eventos (normalmente externos: políticos, sociais ou econômicos) impulsionaram as diferentes reformas ou tentativas de*

[398] Júlia Tomás, em artigo intitulado "A Escola de Frankfurt: teoria crítica social" (2009), referencia, como obras de relevo da teoria crítica e do Instituto, A Dialética do Esclarecimento de Adorno e Horkheimer; a Minima Moralia, de Adorno e a Teoria Tradicional e Teoria Crítica, de Horkheimer.

reformas curriculares, cada qual dentro de um determinado contexto" (Gesser, 2002:79).

Noutro plano e como o reforça Boaventura Sousa Santos, "*a teoria crítica foi desenvolvida (...) como forma de questionar a dominação e criar o impulso de lutar contra ela*" (citado por Pacheco, 2001:52), o que, se percebe, neste particular, considerado o quadro de híper-centralização político-decisória vigente no país, especialmente no que respeita ao Currículo.

O recurso aos pressupostos e fundamentos da teoria crítica, justifica-se ainda pela possibilidade conferida pela investigação de um conjunto de outros autores, que acrescentam valor à análise de todos os processos sociais, nomeadamente com a introdução, com Gramsci, dos conceitos de "*hegemony*" e de "*hegemonic apparatus*" (Thomas, 2009:164 e 224), conceitos estes que confluem com a visão de Althusser sobre "*os Aparelhos Ideológicos de Estado*[399] [que] *funcionam pela Ideologia*" (Althusser, 1970:46), aparelhos de entre os quais se releva, neste trabalho, "*a escola*"[400] (ibid.:47), na qual a perspetiva mais abrangente de que o conceito de Ideologia enforma se evidencia, pois "*Ideology does not, as is often assumed, refer to political ideas alone* [for] *It includes all our 'mental frameworks', our beliefs, concepts, and ways of expressing our relationship to the world*" (Loomba, 2005:26: sublinhado nosso).

Michael Apple, por seu lado, recorre ao conceito de hegemonia para demonstrar o processo de convencimento e de transformação da dominação económica em dominação cultural (Silva, 2005:46), subscrevendo também, de forma geral, o entendimento expresso por Ania Loomba, nomeadamente ao afiançar que "*ideologies are not merely abstract ideas (…) They tend to permeate all of our experience, sets of social relations, and expectations*" (Apple, 2012:110), especialmente, percebe-se, ora recorrendo aos autores de "Por Uma Pedagogia da Pergunta", porque "*O poder de domínio de uma ideologia reside basicamente no fato de que ela se encarna na ação cotidiana*" (Freire e Faundez, 2013:74).

Assim, também o currículo acaba por sofrer tal condicionamento, já que está "*estreitamente relacionado às estruturas económicas e sociais mais amplas*" (Apple,

---

[399] "*Gramsci had suggested that hegemony is achieved via a combination of 'force' and 'consent' -- Althusser argued that (…) the former is achieved by 'Repressive State Apparatuses', such as the army and the police, but the latter is enforced via 'Ideological State Apparatuses' such as schools, the Church, the family, media and political systems"* (Loomba, 2005: 33).

[400] Segundo Michael Apple, para Gramsci, "*the paradigm of hegemony, meaning (...) 'the structure-superstructure complex*'" (Apple, 2012:15) tem, na escola, uma instituição determinante.

citado por Silva, 2005:46), sendo, por isso, sempre marcado pelas relações de poder existentes numa sociedade, em particular "*desde a formação do Estado moderno* [...pela sua] *tendência de alcançar a unidade por meio da anulação da diversidade*" (Freire e Faundez, 2013:179), designadamente, recorda-se, porque "*the central project behind the initiation of state schooling and state-prescribed curriculum was nation-building*" (Goodson, 2005:91).

Interessante e a reter, atento o papel que lhe é atribuído, na inculcação de valores julgados determinantes pelas estruturas de poder, é a perspetiva, expressa por William Null, de que ""*The idea of "hegemony" is crucial to understanding hidden curriculum"*[401] (Null, 2011:94).

Ainda e neste contexto, porque enquadrável na mesma lógica, deve ainda relevar-se o trabalho de "*crítica cultural*" (Silva, 2005:52) de Bourdieu e Passeron, pelo perceber do sistema de ensino como mecanismo de

> "*produire et reproduire (...) les conditions institutionnelles (...) nécessaires tant à l'exercice de sa fonction propre d'inculcation qu'a l'accomplissement de sa fonction de reproduction d'un arbitraire culturel* [qui] *contribue à la reproduction des rapports entre les groupes ou les classes (reproduction sociale)*" (Bourdieu et Passeron, 1970:70),

no nosso caso evidenciado pelo facto do poder central, mesmo após o 25 de abril, assumir "*uma cultura hegemónica que se entende a si mesma como a única, a válida, a expressão real, enfim, da nação"*[402](Freire e Faundez, 2013:183), entendimento e praxis essa que se consubstanciam na "*homogeneização de saberes e* [na] *inculcação da cultura-padrão (...) destinada, agora, a todos e não apenas a elites sociais*" (Leite, 2003:65).

Relembre-se, a propósito, a afinidade desta perspetiva com a ideia expressa, por Paulo Freire, de que "*A educação como prática da dominação (...) o que pretende, em seu marco ideológico (...) é indoutriná-los*[403] [aos alunos] *no sentido de sua acomodação ao mundo da opressão*" (Freire, 1994:38). A destacar, nesta oportunidade, também porque nos antípodas filosófico-ideológicos do autor brasileiro, é a opinião de Stuart Mill,

---

[401] Este conceito terá sido assim qualificado, pela primeira vez, em 1968, por Philip Jackson (Bogdan e Bliken, 1994:35).

[402] É interessante, a propósito deste entendimento, conhecer a perspetiva de Michael Keating de que "*The nation-state is a partial society, including some and excluding others*" (Keating, 2012:16).

[403] "*I sometimes say that indoctrination is worse than illiteracy. It is brainwashing"* (Maguire, 2015:44: citando Ziauddin Yousafzai, pai da paquistanesa Malala).

expressa em "On Liberty"[404], no quadro da sua luta contra o que "batizou" como "tirania da maioria", de que "*A general State education is a mere contrivance for moulding people to be exactly like one another: and as the mould (...) is that which pleases the predominant power (...) it establishes a despotism over the mind*" (Mill, 2001:97).

A educação, o sistema, o currículo, enquanto um todo uniforme, assume-se, assim, como meio privilegiado de consubstanciar a noção de hegemonia referenciada por Gramsci, que se concretiza "*not by force or coercion alone, but also by creating subjects who 'willingly' submit to being ruled*" (citado por Loomba, 2005:30) já que, sabe-se, como o sublinha Frantz Fannon, que "*the political and the psychological, the subjective and the social,* [are] *inextricably interrelated*" (citado por Pinar, 2011:40), sendo esta circunstância agravada, como se percebe num trabalho sobre a função de "Hogwarts"[405], pois, "*Although colonial domination in its older incarnation is mostly dead,* [its] *binaries[406] are not easy to erase from the collective psyche*" (Saxena e Multani, 2012:477:sublinhado nosso), pelo que, com estes pressupostos, mesmo contrariando princípios constitucionais, o poder central não quer abrir mão de ter a única palavra sobre a questão curricular, assim impedindo a participação (ou co-participação), no processo, de Regiões Politicamente Autónomas, por via dos legítimos representantes dos seus Cidadãos e Populações.

Este processo, que visa garantir, no currículo, a preponderância da "*cultura dominante, em detrimento das culturas dominadas e de processos de resistência*" (Silva, 2005:52), enquadra-se no entendimento, mais geral, do "*field (...) as 'an historical construct assembled out of cultural battles over power and knowledge*" (Paraskeva, 2011:1, citando Carlson, 2005), de que é paradigmática a que envolve as relações de cariz colonial, que o autor de "Documentos de Identidade" assume que tenham servido de suporte ao desenvolvimento, por Paulo Freire, do "*que se poderia chamar (...) de uma perspectiva pós-colonialista sobre currículo*" (Silva, 2005:62).

Frise-se, a este propósito, que o perspetivar da questão, com estes contornos, está também subjacente ao nosso exercício, tanto mais quanto "*o pensamento pós-colonial[407]*

[404] Publicado, pela primeira vez, em 1859, remete para as questões da liberdade, da autoridade, e da "tirania da maioria" em contexto democrático.
[405] A instituição - escola que J.K.Rowling utiliza como o cenário principal de desenvolvimento das aventuras de Harry Potter.
[406] De acordo com Vandana Saxena e Angelie Multani, as múltiplas distinções/oposições binárias servem, fundamentalmente, para legitimar "*the control of one group by another*" (Saxena e Multani, 2012:477).
[407] Segundo Bill Ashcroft "*the field overlaps the disciplines of anthropology, history, sociology, political science, psychology, as well as extending radically the orbit of literary studies. As a way of reading, post-*

(...) institui-se como vertente fundamental da teoria crítica contemporânea" (Sousa Ribeiro, 2010:115: sublinhado nosso). Para além, como refere ainda o autor, de "*atravessa*[r] *transversalmente todo o campo de conhecimento e incita*[r] *a um reequacionar de conceitos e perspetivas que representa uma importante ruptura epistemológica*" (ibid.:114), a qual começa por desconstruir a narrativa colonial, em particular as tentativas da sua omissão, que foi, como se viu em capítulo próprio, o que ocorreu relativamente à Madeira, substituindo-a por uma nova visão, contra-hegemónica, que é assumida pelo colonizado, ou, como o defendem os autores de "Horizontes pós-coloniais da Pedagogia do Oprimido" e se ajusta adequadamente ao nosso exercício, "**o *subalterno***" (Lima e Pernambuco, 2018:bold e sublinhado nossos), nova visão essa que contribui para um outro percecionar da realidade, quer em termos locais como globais.

> A pertinência do recurso ao pensamento pós-colonial decorre, ainda, do facto de "*o prefixo 'pós' não denota*[r] *simplesmente uma relação cronológica de posteridade, antes aponta*[r] *para a permanência da problemática colonial em contextos que permitem tomá-la como referência para o desenvolvimento de perspectivas críticas que adquirem um significado abrangente*" (Sousa Ribeiro, 2010:115),

ou, como de modo mais sintético se lhe refere Sanjay Seth, porque "*o pós na teoria pós-colonial não significa o período ou era 'depois' que o colonialismo chegou ao fim, mas ao contrário, significa o período histórico inteiro depois do início do colonialismo*" (citado por Ballestrin, 2014:194).

Mas equacionar a questão com recurso às teorias pós-coloniais, decorre também do facto destas terem "*como escopo a percepção da grande relevância da periferia na produção de conhecimento* [e] *no estudo das autonomias regionais*" (Melo e Costa Lima, 2015:168: sublinhado nosso), para além do seu papel determinante ser "*evident in all research which is focused on an educational context and in which a historically ingrained system of majorities-minorities is discussed*" (Kereszty, 2014:1-2:sublinhado nosso), o que, no quadro mais geral da pluralidade de contextos escolares e da diversidade de tipos de sujeitos/estudantes, induz mesmo a perspetiva de que "*Postcolonial theory is a lens for understanding contemporary education, a way of describing contemporary learning contexts*" (Fox, 2008:14).

---

colonialism now extends into various realms of contemporary social politics and refuses to be confined […being] *too dynamic and unruly to police*" (Ashcroft, 2012: xx-xxi).

Explicitando melhor a sua perspetiva, Christine Fox assume que "*there are many avenues to 'disrupt preconceptions' of what is the norm* […but] *the lessons learned from postcolonial experience can embrace new ways of structuring education in new times*" (ibid.:15: sublinhado nosso).

> Este entendimento da questão é tão mais importante ao nosso exercício, quanto "*the process of revealing and dismantling colonialist powers in all its forms* [thus including] *dismantling the hidden aspects*[408] *of those institutional and cultural forces that had maintained the colonialist power*" (Ashcroft et al, 2013:73),

se evidencia, de modo determinante, no quadro das contradições, paradoxos e, acima de tudo, imposições entre um nível do Estado e outro – neste particular Central vs. Autónomo Regional – quadro esse em que "*Hegemony (...) entails the education of individuals and groups in order to secure consent to the dominant group's agenda*" (Buttigieg, 2002, citado por Mayo, 2015:39), qual manutenção da ideia, que ainda perpassa muitos níveis da superestrutura do poder central Português, de que "'*the imperial nation' which was universal (...) was able to absorb cultural differences*" (Kereszty, 2014:6), crente, porventura, como sublinha Liliana Rodrigues em contexto de análise ao ensino secundário, que "*Uma vez absorvida a diferença, a identidade hegemónica valida-se e afirma-se a si mesma*" (Rodrigues, 2010, 198).

Esta circunstância é particularmente compreendida à luz da tese, de Michel Foucault, de que poder e conhecimento jamais se distanciam e isolam, antes se influenciam mutuamente e convergem, sendo que o poder, de acordo com este filósofo, "*is everywhere; not because it embraces everything, but because it comes from everywhere*" (citado por Loomba, 2005:40), no que esta investigadora qualifica como "*a sort of capillary action*" (ibid.) que atravessa toda a sociedade e tem implícito o conceito de discurso que também emana da obra do autor francês, o qual, "*has currently become central to critical theory and postcolonial criticism*" (ibid.: 37).

Assim e ainda segundo Ania Loomba, "*Knowledge is not innocent but profoundly connected with the operations of power"* (ibid.:42), perspetiva esta que a autora realça através do recurso, paradigmático, ao "Orientalismo" de Edward Said, na qual este "*argued that knowledge of the East could never be innocent or 'objective' because it was produced by human beings who were necessarily embedded in colonial history and*

[408] Qual "*hidden curriculum*" que condiciona todo o processo social e de desenvolvimento pessoal.

relationships" (ibid.:44).

Esta visão, sobre a relação estreita entre os dois fatores, é ainda sustentada em "Toward a Postcolonial Comparative and International Education", no qual os autores, para além de referenciarem a pouca atenção dada "*to the geopolitics of knowledge*" (Takayama et al, 2016:3) e desde logo à "*relationship between the creation of modern science and the imperial advances of European states*"(ibid.), entendem dever sublinhar, citando Maria Manzon[409], que a situação persiste, designadamente pela "*existence of 'a hierarchical structure in the field of knowledge production*" (ibid.:5), pelo que e retornando a Ania Loomba, "*it is more urgent than ever to think about the questions of domination and resistance that have been raised by anti-colonial movements and postcolonial studies worldwide*" (Loomba, 2005:213).

Confluindo com as perspetivas de Gramsci, Althusser e Foucault, mas também com as ideias expressas pelos autores pós-coloniais citados, pode ainda compreender-se toda a problematização e procura de respostas, por via das teorias críticas e pós-coloniais, num outro plano, expresso por Frantz Fannon, que defende que "*the political process of decolonization can be realized only when the psychological mechanisms produced by colonialism are destroyed*" (citado por Pinar, 2011:46), o que se revela, porém, como um processo moroso e difícil, pois "*A inconsciência dessa "colonização" invisível (...) bloqueia qualquer resistência*" (Mata, 2014:33).

O recurso, no contexto deste exercício, aos fundamentos subjacentes às teorias pós-coloniais é, ainda, tão mais pertinente, quanto se considera que os arquipélagos "achados", pelos Portugueses e pelos Espanhóis, no século XV, são "*perhaps the earliest of all European colonies which they occupied in the early sixteenth century*" (Ashcroft et al, 2013:112), entendimento este que é, de algum modo, partilhado por Rui Carita, ao afirmar que "*a Madeira e as Canárias irão representar as primeiras experiências europeias de ocupação efectiva fora da área cultural do velho mundo romano do mar Mediterrâneo*" (1999:364), para além de ser a própria historiografia, como se observou no primeiro capítulo, a sublinhar que o relacionamento entre o poder central português e os diferentes tipos de poder estabelecido, na Madeira, desde o achamento do arquipélago, sempre foram de cariz colonial, e que, mesmo no quadro da Autonomia política

[409] Maria Manzon é especialista em Educação Comparada e tem exercido a sua atividade entre as Universidades de Sophia (Tóquio) e Hong Kong, para além de ter sido investigadora do Instituto Nacional de Investigação de Singapura.

conquistada em 1976[410], em particular e no que a este tema concerne, continua a verificar-se uma imposição de igual teor.

Esta circunstância, que no âmbito do pensamento pós-colonial se pode qualificar "*de colonialidade*"[411] (Sousa Ribeiro, 2010:115), é, ainda segundo este autor, o que "*permite analisar a prevalência do modelo da relação colonial para além do momento histórico que a produziu*" (ibid.), perspetiva esta que é também defendida em "Colonialism / Postcolonialism -- The New Critical Idiom", nomeadamente quando se afirma que "*it is more helpful to think of postcolonialism (...) more flexibly as the contestation of colonial domination and the legacies of colonialism*" (Loomba, 2005:16:sublinhado nosso).

Uma nota para realçar que esta ideia se constitui, para Aníbal Quijano, como fundamento para sublinhar que "*os países onde a colonialidade do poder é a base real das relações de poder, a cidadanização, a democratização (...) não podem ser reais a não ser de modo precário*" (citado por Ballestrin, 2014:200: sublinhado nosso), já que permanecendo, aquela, como a base da relação, impede, na realidade, a concretização do exercício pleno da participação, i.e., o exercício da cidadania realmente democrática, designadamente a de cariz participativo-deliberativo que assegura, a todos, a possibilidade de se envolverem nas questões que têm impacto nas suas vidas e dos seus concidadãos, sendo exemplo, dessa colonialidade, no nosso caso, o impedimento dos órgãos de governo próprio da Região Autónoma, enquanto legítimos representantes da população da Madeira, de poderem participar, ou co-participar, no processo de construção de um instrumento que é fulcral ao desenvolvimento de todos e cada um desses Cidadãos e desse território.

A este nível e no âmbito mais específico da questão educativa, dir-se-á, portanto, que o contributo de Paulo Freire, na condição expressa por Tadeu da Silva, bem como dos restantes autores que a prosseguem, permite pensar numa dimensão pós-colonial do currículo, no pressuposto de que "*a pedagogia do oprimido é também uma pedagogia do subalterno, pois permite aos oprimidos e subalternizados o direito à voz, à escuta e à visibilidade como elementos necessários à emancipação individual e coletiva*" (Lima e Pernambuco, 2018:10: sublinhado nosso).

[410] 1976 corresponde ao ano de constitucionalização da Autonomia política dos povos insulares e à publicação do 1º Estatuto provisório da Madeira, ainda emanado dos órgãos de poder central.
[411] Termo proposto pelo sociólogo Peruano Aníbal Quijano, que tem uma obra extensa sobre a matéria e que foi docente na Universidade de Binghamton (EUA).

É assim, neste quadro abrangente, reconhecido que "*a Madeirensidade existe e persiste*" (Rodrigues, 2012:3-4) e que "*the conflicts over what should be taught are sharp and deep*" (Apple, 1990:vii), não sendo a questão "*'only' an educational issue, but one that is inherently ideological and political*" (ibid.), que induziu mesmo este autor a reformular o "*What"*, de Spencer, em "*Whose knowledge is of most worth?*" (ibid.), que se entende poder encontrar a resposta.

7.12. A Unicidade e a Diversidade Curricular - Alguns Fundamentos e Pressupostos

> *"Each of us is different, meaning we each have a different makeup, genetically, as well as different upbringings, families and caretakers, significant others, (…) inflected by place, time, and circumstances. Informed by culture and by other often homogenizing forces, each of us is, or can be, distinctive"*
> William Pinar

Efetivamente, se se pode assumir que "*Curriculum is the heart of education*" (Null, 2011:1), não há, como diz este autor, forma de o discutir "*without addressing th*[e] *question of purpose*" (ibid.:2), o que remete para a problemática sobre "*What should be taught, to whom, under what circumstances, how, and with what end in mind*" (ibid.:5, citando Hull: sublinhado nosso).

Neste preciso contexto e percebido, nomeadamente desde o século XVIII, que "*Every nation-state promulgates some official belief system, bound to a curriculum of foundational documents*" (Burns, 2018:41), que perspetivam como algo de cariz nacional, único e homogéneo e que remete a Escola para o papel de "*institution of normalization*" (Burns, 2018:74, citando Michael Foucault), neste contexto, dizia, o professor é percecionado como "*an inhumane instrument in the delivery of a bureaucratically defined curriculum*" (Tickle citado por Maguire, 2015:90: a bold em itálico na citação) ou, e para citar William Pinar, "*as a bureaucrat to ensure students 'learn' what others (...) declared to be worth learning*" (citado por Burns, 2018:69), neste particular, "*to bureaucratic systematizers* [to whom curriculum making] *is about bringing expert, universal knowledge to bear on schools and school systems regardless of context*" (Null, 2011:61).

A realidade, porém, é que o currículo não é "*a mechanical script that all teachers are expected to parrot, without (...) thinking for themselves or taking into account the students they teach*" (ibid.:8), o que vale por dizer, como defende ainda o mesmo autor, que "*any curriculum document must at some point come into contact with the reality of a*

specific school and classroom context" (ibid.:31), no quadro das quais e contrariamente ao que é expectável pelas referidas estruturas de poder e/ou pelos burocratas, "*teachers help to shape the assumptions, values and choices of their students, by what they say as well as by what they don't say*" (Apple, 2012 :157), assim transformando, de facto, o currículo no "*cultural environment which has been selected as a set of possibilities for learning transactions*" (Paraskeva, 2011:132, citando MacDonald, 1996), onde ocorre uma "*complicated conversation among self, society, history, and culture*" (Pinar, 2011:xv). Conversação essa que, garantindo "*a integração do conhecedor no seu conhecimento, deve aparecer à educação como um princípio e uma necessidade permanente*" (Morin, 1999:36), o que não pode deixar de remeter para "*the need for a more culturally relevant curriculum, and for the recognition that this struggle should be seen as one against the coloniality of knowledge*" (Paraskeva, 2011:7).

Entendimento este que é, de algum modo, entrevisto em Albert Kelly, já que "*once we recognize the problematic nature of human knowledge, we also acknowledge that in making decisions about the content of the curriculum we are dealing in ideologies rather than in eternal truths*" (Kelly, 2004:26: sublinhado nosso), pois, como o enfatiza ainda este autor, "*Socially constructed knowledge is ideology and what is imposed through a politically controlled education system is the ideology of the dominant, controlling group*" (ibid.:32: sublinhado nosso).

É, assim e naturalmente, neste contexto, que este docente da Universidade de Londres, afirma que

> "*the imposition on some pupils of a curriculum that is alien to them, which lacks relevance to their lives and to their experience outside the school (...) can ultimately bring about their alienation from and rejection of the education they are offered*" (ibid.:49-50),

circunstância esta que é melhor percebida à luz da perspetiva defendida em "Educação e Mudança", na qual se sublinha que "*Não há educação fora das sociedades humanas* [...pois] *O homem é um ser de raízes espaçotemporais (...) é, na expressão feliz de Marcel, um ser 'situado e temporalizado'*" (Freire, 2013:101: sublinhado nosso).

Neste quadro, é interessante perceber o entendimento da UNESCO, que, no relatório de 1996, sobre a Educação no Século XXI, proclama a necessidade de se "*assumir a diversidade e o múltiplo pertencer como uma riqueza*" (UNESCO, 1996:58), já que, enfatiza-se, "*Entre o universalismo abstrato e redutor e o relativismo (...) há que afirmar ao mesmo tempo o direito à diferença e a abertura ao universal*" (ibid.).

Esta é, expressa de outro modo e relativamente a outro contexto, também a visão de alguém que foi vice-presidente do Conselho de Educação da OCDE, que alerta para o facto de que "*A tentação da uniformização da oferta educativa (...) longe de reforçar a equidade, reduz o espectro dos beneficiários interessados e, por consequência, acaba por reduzir a participação, aumentando as taxas de insucesso e de abandono*" (Tavares, 1993:163), pois e como o enfatiza Roberto Carneiro, Ministro da Educação do XI Governo Constitucional, "*O direito de aprender não é (...) subsumível numa orientação única e hegemónica do ensino"* (Carneiro, 1993:7: sublinhado nosso).

Esta perspetiva, expressa em "Educação e Liberdade", assume-se de forma tão vincadamente assertiva quanto o autor afiança que, "*sem uma oferta educativa verdadeiramente multiforme, não será viável fomentar uma sociedade culturalmente receptiva ao diferente"* (ibid.:6).

Neste contexto, ora no âmbito de um conjunto de atividades organizadas para comemorar os 30 anos do CNE, Roberto Carneiro sublinha, mesmo, a necessidade de ser desenvolvido "*um **currículo de co-responsabilização** central, regional e/ou local, organizado por percentagens de autonomia*" (Carneiro, 2017:61: sublinhado nosso), enquanto meio de garantir

> "*uma margem de manobra diferenciada (...) - que constitui, afinal, o espaço de flexibilidade característico de uma democracia participativa - e ser capaz de incorporar os saberes locais e regionais, típicos da circunscrição territorial de inserção do estabelecimento de ensino*" (ibid.:61-62),

qual assunção do princípio de que "*unidade na diversidade pressupõe o respeito mútuo das diferentes expressões culturais que compõem essa totalidade*" (Freire e Faundez, 2013:184) e razão primacial, porventura, para que a própria UNESCO tenha defendido que "*A política educativa deve ser suficientemente diversificada e concebida de modo a não se tornar um fator suplementar de exclusão social*" (UNESCO, 1996:67).

Atenta esta perspetiva, bem como a perceção de que "*A escola* [que] *promove a massificação (...) nega a participação, o debate e a análise dos problemas*" (Zatti, 2007:41), Albert Kelly, recorrendo a Habermas (1972), defende que "*The knowledge*

component of a democratic curriculum must be (...) 'emancipatory knowledge'"[412] (Kelly, 2004:48).

Conhecimento este que, no universo da maioria das sociedades contemporâneas, "*pluralist in nature* [...where] *it is possible to discern in them many different, and sometimes incompatible, cultures or subcultures*" (ibid.:49), deve projetar-se, ao nível do currículo, e considerando-se este como uma construção de cariz sócio-cultural e político-económica, na "*recognition of the need for diversity rather than uniformity of educational provision*" (Kelly, 2004:48: sublinhado nosso), em linha com o que já expressava Stuart Mill, quando, num outro plano, discorrendo sobre a "*importance of individuality of character and diversity of opinions and modes of conduct"* (Mill, 2001:97), sublinhava que estas circunstâncias envolviam "*as of the same unspeakable importance, diversity of education*"(ibid.).

Este entendimento é também reconhecido, noutra dimensão e com outros pressupostos, por um professor catedrático de Imunologia da Universidade de Lisboa, o qual, recorrendo ao histórico da "*estratégia que foi repetidamente testada com enorme sucesso ao longo destes 3.500 milhões de anos de Vida neste planeta*" (Coutinho, 2017:109), defende, exalta mesmo, que "*a diversidade é e sempre foi a solução do futuro, de todos os futuros*" (ibid.: sublinhado nosso), relevando ainda, com este pano de fundo, que "*as espécies mais ameaçadas são, precisamente, aquelas que contêm uma diversidade mais limitada*" (ibid.:110).

É, assim, com base nestas premissas, que este autor decide enfatizar, numa perspetiva que tem, poder-se-ia dizer, todas as dimensões incorporadas, da local à planetária, que

> "*a solução está na diversidade do processo educativo, dos seus conteúdos e métodos: a solução está em educar todos de maneiras tão diferentes que, seja qual for o futuro, haverá provavelmente jovens que estão "precisamente" preparados, "educados" para esse futuro inimaginável mas real*" (ibid.: sublinhado nosso).

A merecer realce, nesta circunstância e particularmente por evidenciar que este entendimento não é exclusivo de docentes das áreas médica e biológica, deve referir-se

[412] Esta questão é tão mais candente na sociedade contemporânea quanto, num plano mais filosófico-conceptual, "*a verdadeira autonomia* [de cada um é] *A emancipação perante as representações impostas*" (Rodrigues, 2016:94) ou, quanto, com um pressuposto mais programático e operacional, Kate Maguire interroga "*How can the school curriculum speak of relevance when what is relevant now may no longer be relevant in the time it takes to finish school*?" (Maguire, 2015:28).

que Manuel Viegas de Abreu, docente da Universidade de Coimbra na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, assumiu também, a este propósito, num seminário dedicado à Educação em Portugal, que "*A dinâmica da evolução e do desenvolvimento dos sistemas institucionais e culturais - como é o caso dos sistemas educativos - aproximam-se mais da dinâmica dos sistemas biológicos do que dos sistemas mecânicos*" (Viegas de Abreu, 1992:217).

Retornando a António Coutinho, este investigador defende mesmo a necessidade de "*uma nova educação de 'base biológica'*" (ibid.), pois este tipo de educação contribuirá, ora apelando a John Maynard-Smith e ao seu entendimento dos processos cooperativos como indutores das grandes transformações evolutivas e especialmente ao facto de a "***diversidade* [ser] *uma condição prévia à cooperação***" (ibid.:111: a bold no original), para que esta dimensão cooperativa, determinante ao presente e ao futuro, ocorra e se assuma como valor maior na educação, assim evitando que "*o estabelecimento formal da competição* [...seja a] *única forma de diferenciação*" (ibid.).

Perspetiva interessante é, ainda, a de um outro médico, docente da Universidade de Lisboa, que, numa conferência intitulada "O Enigma da Educação", depois de assumir que uma das características do futuro é que é imprevisível (Lobo Antunes, 2017:100), acredita dever alertar, neste quadro, para o que apelida de uma obrigação fundamental da educação, i.e., "*conseguir preparar uma geração jovem para lidar com o imprevisível*" (ibid.). Mas para que tal aconteça, João Lobo Antunes afiança que "*não é possível com um currículo rígido, desenhado por um* ***big uncle*** *anónimo*" (ibid.: a bold em itálico no original).

Este entendimento abrangente da questão e as implicações aventadas, designadamente sobre os binómios "diversidade - cooperação" e "igualdade - competição", têm, acredita-se, no âmbito da Educação, uma influência tão mais decisiva quanto se entenda que "*A crise da escola é a crise da democracia*" (Giroux, 2019:1), perspetiva esta que é facilmente compreensível, se não se olvidar que "*a democracia é mais do que um regime político; é a regeneração contínua de um anel complexo e retroactivo: os cidadãos produzem a democracia que produz os cidadãos*" (Morin, 1999:115: sublinhado nosso).

Esta visão é tão mais de sublinhar quanto, alerta o autor, "*A experiência do totalitarismo colocou em relevo um carácter chave da democracia: o seu laço vital com a diversidade*" (ibid.:116), aproveitando para reiterar a ideia de que "*a democracia tem necessidade da diversidade e de antagonismos*" (ibid.), pelo que, como se refere em

"Education, Pluralism and the Teaching Values in the European Union", "*pluralism' is a necessary consequence of an open and free society. Far from bewailing the problems, we ought to be welcoming the benefits*" (Pring, 2002:95: sublinhado nosso).

Porque "*A Diversidade é sempre mais enriquecedora do que o Uniformismo*" (Grilo e Neto, 2017:36) ou, como sublinha Carlinda Leite, porque "*não é justo e não faz sentido, neste mundo da globalização e nesta sociedade multicultural, continuar a veicular uma educação monocultural*" (Leite, 2003:16), percebido, como sustenta Edgar Morin, que "*os indivíduos conhecem, pensam e agem, segundo os paradigmas inscritos culturalmente neles*" (Morin, 1999:30), ou, dito de outro modo pelo mesmo autor, porque "*cada indivíduo contém de forma hologramática o todo do qual faz parte e que ao mesmo tempo faz parte de si*" (ibid.:42), o mesmo é dizer, no limite, como afirma Liliana Rodrigues no contexto "do que é aprender", que "*existem tantos currículos quantas verdades possíveis*" (Rodrigues, 2010:197).

Assim e retornando ao pensamento de Henry Giroux, que Tadeu da Silva diz ver "*pedagogia e o currículo através da noção de política cultural'*" (Silva, 2005:55), é fácil de compreender a ideia de que "*curricula need to be organized around knowledge of communities, cultures, and traditions that gives students a sense of history, identity, and place*" (Giroux, 2012:613: sublinhado nosso), pois é neste quadro que o currículo se concretiza nos locais e momentos onde se criam e constroem significados e valores culturais e sociais (Silva, 2005:55).

Reconhece-se, deste modo, que "*Education (...) can never be an autonomous process, independent of time and place*" (Paraskeva, 2011:127, citando Counts, 1953: sublinhado nosso), antes, como já se observou, "*é o resultado de um processo histórico*" (Silva, 2005:148), pois e recorrendo ao autor de "Os Sete Saberes para a Educação do Futuro", "*qualquer conhecimento deve contextualizar o seu objecto para ser pertinente. '**Quem somos**' é inseparável de um '**onde estamos?**', '**de onde vimos?**', '**para onde vamos?**'*" (Morin, 1999:51: a bold em itálico no original).

Percebe-se, assim, no âmbito das diferentes visões sobre o problema, o que António Nóvoa refere como a distinção entre "*o **currículo da modernidade** (como ele se organizou ao longo do século XX) do **currículo da contemporaneidade** (tal como gostaríamos que ele se organizasse no século XXI)*" (citado por Pacheco, 2006:259: a bold em itálico no original), matéria esta que o ex-Reitor da Universidade de Lisboa clarifica melhor, em "Educação 2021: Para uma História do Futuro", no qual defende que "*Em vez da homogeneização que caracterizou a história do século XX, impõe-se agora*

uma abertura à diferença, sob todos os pontos de vista" (Nóvoa, 2009:11), assegurando-se, enfatiza, a "*Liberdade na definição de percursos escolares e de currículos diferenciados*" (ibid.: sublinhado nosso).

Esta circunstância remete, naturalmente, para a necessidade de mudanças, "*para que o currículo se torne num projecto de formação, criticamente construído, com identidades próprias e com compromissos democraticamente assumidos"* (Pacheco, 2006:258), contexto este em que, como sublinha o autor, o currículo prefere "*os termos comunidade, território, identidade e agente (...) adoptando as temáticas do multiculturalismo e da diversidade*" (ibid.).

Ora, esta questão é tão mais pertinente quanto nos movemos, como se sabe, numa nova realidade. Que decorre da globalização e da inserção de Portugal no espaço Europeu, mas também de circunstâncias internas, que estão associadas, desde 1976, à constitucionalização das Autonomias Políticas das Regiões Insulares e da Autonomia do Poder Local, bem ainda e após 1997, à do princípio da Subsidiariedade, quadro este, porque o "*Curriculum is made (...) in a variety of arenas and at a variety of levels*" (Goodson, 2004:17), que induz a necessidade de ponderar "*o Currículo* [como] *uma intersecção de práticas de decisão existentes ao nível de diferentes territorialidades, desde o transnacional e supranacional até ao nacional, regional e local*" (Pacheco, 2006:263:sublinhado nosso), qual meio de assegurar, afinal, que o currículo seja, de facto, "*lugar, espaço, território (...) trajetória, viagem, percurso (...) documento de identidade*" (Silva, 2005:150).

Neste cenário, é de referir, como os autores de "Para Uma Análise da(s) Cultura(s) Curricula(res) da Escola", que "*o contexto constitui-se no referente organizacional e o conteúdo corresponde ao referente cultural, construídos numa base de uma perspectiva histórica, antropológica, sociológica e epistemológica*" (Morgado e Pacheco, 2010:50: sublinhado nosso), assumindo-se a cultura como "*elemento fulcral de mediação, de interligação entre o passado e o presente, para a partir dela se idealizar analiticamente o futuro*" (ibid.:51), e o currículo como "*método para a concretização dessa passagem*" (ibid.), num contexto que os autores entendem que corporiza o que Pinar cataloga como *currere*.

Frise-se, neste quadro, que estes investigadores assumem que, não se devendo ignorar a função do currículo como "*instrumento de escolarização*" (ibid.), o mesmo deve

constituir-se como "*uma proposta de trabalho que permanece aberta*"[413] (ibid.: sublinhado nosso), pelo que o seu desenvolvimento integra "*tanto as decisões tomadas no contexto político/administrativo, de âmbito nacional, quanto as decisões tomadas ao nível da região e da escola e, muito em particular, ao nível das salas de aula*" (ibid.), perspetiva esta que, recorrendo a João Barroso (1999), assumem ser só "*possível num quadro de transformação dos processos de decisão política, que consiga mobilizar os actores locais, quer individual quer colectivamente*" (ibid.), assim se concretizando "*a pluralidade de culturas curriculares*" (ibid.:57).

Ou, como sublinham e pela inversa, garantindo o que entendem ser a impossibilidade de "*existência de uma cultura curricular homogénea*" (ibid.), a qual, a existir, "*prescribed by the government and imposed on all pupils, is fundamentally totalitarian rather than democratic*" (Kelly, 2004:89), entendimento este que é afim da ideia de que "*Toda prescrição é a imposição da opção de uma consciência a outra*" (Freire, 1983:34), qual, como refere Adorno, "*momento autoritário (...) imposto a partir do exterior* [no qual] *existe algo de usurpatório*" (Adorno, 1995:141) e que, prossegue o autor, leva a "*perguntar de onde alguém se considera no direito de decidir a respeito (...) da educação dos outros*" (ibid.)

Aceite o pressuposto de que "*Education and politics (...) are inextricably interwoven with each other, so that one cannot productively discuss curriculum issues in a political vacuum*" (Kelly, 2004:161), este autor sublinha, ainda, que,

> "*if there is to be a national curriculum (...) it will need to be one which consists of broad guidelines rather than tight prescriptions* [...being the corollary] *that such a curriculum cannot be closely controlled through central direction*" (ibid.:91),

perspetiva esta em que se reconhecem afinidades com a ideia expressa pelos autores de "Curriculum Research in Portugal", designadamente quando proclamam que "*The curriculum as a simultaneously personal and social project is always 'not yet' to be built, not an objective to be implemented*" (Pacheco e Seabra, 2014:398: sublinhado nosso).

Uma nota para salientar que, Marçal Grilo, assumiu, na AR, uma posição afim de Albert Kelly, ao sublinhar que "*sou defensor de que entre as regiões e o Governo central seja negociado e acertado, em primeiro lugar, o que chamaria um* ***core curriculum****, um núcleo central do currículo" (*DR - I Série - Nº 75, 1996: 2442: a bold em itálico no

[413] Qual, como se refere, "*ideia de currículo como 'artefacto educativo'*" (Morgado e Pacheco, 2010:53).

original), momento esse em que, para além de defender **a negociação e o acerto entre as partes** (e não qualquer tipo de imposição), o então Ministro da Educação também se mostrou contrário à existência de um sistema de controlo e fiscalização central (ibid.:2444).

Contudo e dito isto, importa referir que o professor do Goldsmiths College reconhece que "*there is no logical connection (...) between the idea of education for all and that of a common curriculum, nor the demands for educational equality imply that all must have the same educational diet*" (Kelly, 2004:196), pelo que qualifica a situação como de sonegação da evidência científica, sublinhando que "*National curriculum reflects an educational policy and a view of the school curriculum which is at odds with most of* [the] *developments in curriculum theory*" (ibid.:207: sublinhado nosso).

Para além, acrescenta-se, ora recorrendo a Ivor Goodson e à transposição do seu exemplo, que "*The styling of the curriculum as 'national' begs a number of questions about which nation is being referred to*" (Goodson, 2005:95: sublinhado nosso), questões estas tão mais pertinentes quanto, "*in examining the national curriculum as a social construction, it is important to establish whether the different groups which comprise 'the nation' are being treated equally*" (ibid.).

Para Rodolfo Stavenhagen, a realidade é que "*Em muitos países, as finalidades e exigência de um sistema educativo 'nacional' entram em conflito com os valores, interesses e aspirações de grupos culturalmente distintos*" (Stavenhagen, 1996:248), circunstância que pode explicar a perspetiva expressa por Aníbal Quijano de que "*o Estado-nação* [é] *uma camisa de força para a própria democracia*" (citado por Ballestrin, 2014:200).

Acresce, no atual contexto, o facto da que Kelly "qualifica" de dieta educativa, igual para todos, não considerar os novos contextos político-sociais e, desde logo, no que respeita ao espaço europeu em que o país se insere, "*un changement de mission de l'école, qui passe d'un attachement au **national** à un va-et-vient entre le **plus petit** et le **plus grand***" (Nóvoa, 1998:11)[414], o mesmo é dizer entre, por um lado, o local e o regional e, por outro, o supranacional e o transnacional, entendimento este que leva o autor, à página seguinte, a frisar "*la necessité de prendre acte - aussi, et peut-être surtout, dans le*

[414] Atento o recurso à citação na página seguinte do seu trabalho, acreditamos que António Nóvoa tenha recorrido a esta imagem tendo em mente a opinião de Anthony Giddens de que "*l'État-nation est devenu trop petit pour les grands problèmes de la vie et trop grand pour les petits problèmes de la vie*" (Nóvoa, 1998:12).

domaine de l'éducation - de l'avertissement d'Edgar Morin : 'L'Europe doit se métamorphoser à la fois en Province et en Méta-nation[415]'"(ibid.:12), numa lógica que permita, a partir das premissas estabelecidas por Jacques Delors (1996), ajustar, de modo dialético e sistemático, o local e o regional, ao nacional, ao supranacional e ao mundial, garantindo, simultaneamente e por esta via, que se concretize o universal, mas também o particular e o singular, nas suas diferentes dimensões.

[415] Citação de *Penser l'Europe* (Morin, 1987:199).

III PARTE - INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA

8. QUESTÕES de INVESTIGAÇÃO e ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

*"a research design is **a logical plan for getting from here to there**, where **here** may be defined as the initial set of questions to be answered, and **there** is some set of conclusions (answers) about these questions"*
Robert Yin

8.1. Sobre o Problema, os seus Planos e as Questões Específicas

Atento o impedimento da Regionalização integral da Educação, e, designadamente, a concretização desse processo ao nível do fator crítico que é o Currículo, fixou-se, como questão fundamental da investigação, o tentar compreender se existiriam quaisquer limites (e em caso afirmativo quais), à citada Regionalização, por uma das Regiões Politicamente Autónomas de Portugal, neste particular a da Madeira.

A referência, específica, à situação Madeirense, decorre da circunstância de, face ao estabelecido constitucionalmente e nos Estatutos Político-Administrativos das duas Regiões, as opções, relativamente ao tema (a qualquer tema!), poderem ser absolutamente distintas para cada uma delas.

Ainda no que concerne à perceção sobre a existência, ou não, desses eventuais limites à referida Regionalização da Educação, assumiu-se que se deveria focalizar a atenção no Currículo, visto que, relativamente aos restantes fatores que envolvem a problemática mais geral da questão, os obstáculos não têm sido colocados de forma tão veemente (salvo ao nível do modelo de administração e gestão dos estabelecimentos de educação e ensino).

Neste quadro, atento o contexto multifatorial que envolve o tema e considerando que nada é *"efeito de uma única causa, mas resultado da convergência, da integração e da interdependência de um grande número de factores*" (Rosnay, 1977:219), decidiu-se abordar o problema a partir do que se entenderam ser os seus aspetos determinantes, facilitadores ou inibidores de qualquer solução.

Deste modo e conhecida a perspetiva geral subjacente à construção do Currículo, assumiu-se que a análise deveria ser efetuada a vários planos, sendo, o primeiro, descortinar se haveria obstáculos político-constitucionais, neste particular à luz do "***multilevel constitutionalism***" (Ferreira da Cunha, 2009:31: a bold em itálico no

original), i.e., se esses obstáculos se situariam ao nível dos Tratados Europeus subscritos por Portugal, considerando que àquele tipo de constitucionalismo corresponde um "*multilevel governance (...) by which the responsibility design and implementation is distributed between different levels of government and special-purpose institutions*" (Vandenbruwaene, 2014:50), ou, porventura, mais no plano interno, no quadro da própria Constituição e do que esta estabelece, *latu senso*, ou quiçá ainda, no próprio Estatuto Político-Administrativo da Madeira.

Complementarmente e qual segundo plano de análise, haveria que perceber, no âmbito mais específico do Sistema Educativo português, em particular ao nível da Lei de Bases do Sistema Educativo e demais legislação suplementar do sistema (especialmente a que remete para os temas da Descentralização e da Autonomia, quer autárquica quer escolar, mas também para a Subsidiariedade), que eventuais obstáculos se colocariam.

Não despiciendas enquanto variáveis de contexto, entendeu-se ainda que seria pertinente perceber se os impedimentos decorreriam de circunstâncias subjacentes às características das sociedades contemporâneas, em especial do seu modo de funcionamento e/ou do papel que os cidadãos devem assumir nesse quadro.

Noutro âmbito, caso as questões não fossem do foro político-constitucional; nem jurídicas e inerentes ao próprio sistema; nem ainda do âmbito do exercício da cidadania e do modelo funcional das sociedades contemporâneas, havia, então, que constatar se no plano mais específico das teorias do Currículo, e especialmente no quadro das teorias Críticas e Pós - Coloniais, visto que estas estão "*in opposition to the idea that the world cannot be changed*" (May, 1997:36), se se descortinaria qualquer impedimento à possibilidade de se transferirem tais atribuições e competências, ao nível do Currículo, da República para a Região Autónoma, de modo a que a esta fossem propiciadas condições de participar na definição e desenvolvimento do *What knowledge is of most worth,* para os seus cidadãos.

Finalmente e porque a questão se poderia colocar num plano ainda mais concreto, que vulgarmente se apelida de "competência instalada" e de disponibilidade da mesma para desenvolver o processo, entendia-se descortinar se esse seria o óbice.

Neste contexto e porque "*toda a acção de pesquisa se traduz no acto de perguntar*" (Ferreira, 1990:165), especificaram-se os objetivos específicos já referenciados, e que remetiam para o descortinar se

1) **haveria** qualquer **influência e impacto da nossa integração em espaços supranacionais e organizações internacionais**, **nas nossas políticas educativas?**
2) **a Subsidiariedade, a Descentralização e a Autonomia**, enquanto princípios **estabelecidos na e pela Constituição e em Tratados e Cartas Europeias, se aplicariam, transversalmente, à organização do Sistema Educativo em Portugal e nas suas Regiões Politicamente Autónomas?**
3) **o desenho e a construção do Currículo deveriam considerar as circunstâncias e as prospetivas histórico-culturais, económicas e sociais dos Cidadãos e dos Territórios**?
4) **existiriam Instituições e/ou Pessoas competentes para participarem no desenho e na construção de currículos?**

e, finalmente,

5) Caso existissem essas competências instaladas, **se haveria Disponibilidade para o envolvimento na tarefa?**

8.2. Matriz Metodológica

"There is no one way of Qualitative Thinking
but a grand collection of ways: it is
Interpretative, Experience Based, Situational, and Personalistic"
Robert E. Stake

"*the spatial characteristics of islands make them ideal case studies*
For analysing the relationship between politics and territory"
Eve Hepburn

Atento o quadro estabelecido, e assumido que os meios de obtenção de respostas às questões da investigação "*residem em todo o conjunto de disponibilidades conceptuais substantivas*" (Ferreira de Almeida e Madureira Pinto, 1990:63), já que "*whether we are looking at the real world through quantitative or qualitative eyes, we reconceive the world in terms of concepts and relationships of our experience*" (Stake, 2010:30), optou-se por um paradigma qualitativo e interpretativo, suportado num Estudo de Caso, visto que, "*The essence of a case study (...) is that it tries to illuminate a **decision** or set of decisions*" (Yin, 2009:114, citando Wilbur Schramm, 1971: a bold em itálico no original: sublinhado nosso), sendo que, no âmbito desta solução metodológica, a opção pelo

"*single-case design*" se justificaria, considerando que se está perante uma circunstância única e representativa, a que acresce o propósito de a mesma poder ser reveladora sobre o tipo de relacionamento institucional vigente (Yin, 2009). Bem ainda, como se defende em "Five Misunderstandings About Case-Study Research" e recorrendo à perspetiva sobre o Cisne Negro[416] e às ideias de Karl Popper[417], porque "*One can often generalize on the basis of a single case, and the case study may be central to scientific development via generalization as supplement or alternative to other methods*" (Flyvberg, 2006:228).

Acresce, por outro lado, o facto de a matriz metodológica do Estudo do Caso permitir investigar a situação, contemporânea, no seu contexto real (Merriam:1998), com recurso à "triangulação", o mesmo é dizer "*the combination on different levels of techniques, methods, strategies, or theories*" (Johansson, 2003:11), que permitem, precisamente por essa possibilidade, interpretar uma realidade e a sua complexidade a partir de diferentes ângulos de análise, sendo que se prevê ainda que o investigador possa ser, ele próprio, participante direto nos eventos (Yin, 2009:101)[418].

Ainda e noutro plano, porque "o Caso" é visto também como "*a single entity, a unit around which there are boundaries*" (Merriam, 1998:27) ou, como sublinha a autora, "*The most straightforward examples of 'bounded systems' are those in which the boundaries have a common sense obviousness*" (Merriam, 1998:28).

Esta circunstância acentua-se, naturalmente, em contexto insular, já que "*islands are a spatial category all of their own*" (Ratter, 2018:2) e os ilhéus "*creators of their own strong sense of place*" (ibid.:2-3), perspetiva esta que se enquadra, também, na visão de que o Estudo do Caso "*is a phenomenon* ***specific to time and space***" (Johansson, 2003:5: a bold em itálico no original).

Finalmente, porque

"*you would use the case study method because you wanted to <u>understand</u> <u>a real-life phenomenon in depth, but such understanding encompassed</u>*

---

[416] Livro escrito por Nassim Taleb. Doutorado em Paris e docente em Massachusetts e Nova Iorque, a sua investigação centra-se no tema das probabilidades e da incerteza. Quanto ao livro, aborda o impacto do altamente improvável, que, segundo o autor, "*torna* ***aquilo que não sabemos*** *mais relevante do que aquilo que sabemos*" (Taleb, 2008:17: a bold em itálico no original), circunstância que, diz, enquanto "*arrogância epistémica encerra um duplo efeito: sobrestimamos o que conhecemos e subestimamos o incerto*" (ibid.:195).

[417] Por via do critério da falsificação, ou da falsificabilidade, i.e., que *"a theory is genuinely scientific only if it is possible in principle to establish that it is false"*, in https://www.britannica.com/topic/criterion-of-falsifiability.

[418] Robert Yin assume mesmo que "*Case study evidence may come from six sources: documents, archival records, interviews, direct observation, participant-observation, and physical artifacts*" (Yin, 2009:404).

important contextual conditions -- because they were highly pertinent to your phenomenon of study (Yin, 2009:118: sublinhado nosso),

que é, indiscutivelmente, a situação alvo do nosso estudo, atentas todas as variáveis e fatores que a envolvem.

8.3. Instrumentos e Técnicas Processuais

"Knowledge is itself a social creation"
Nigel Gilbert

Relativamente ao processo, "*case study does not claim any particular methods for data collection or data analysis*" (Merriam, 1998:28), posição esta que decorre do entendimento de que "*researchers are interested in insight, discovery, and interpretation (...) aim*[ing] *to uncover the interaction of significant factors characteristic of the phenomenon*" (ibid.:28-29), circunstância que leva, ainda, a autora a sublinhar que "*Case studies include as many variables as possible and portray their interaction*" (ibid.:30).

Robert Yin, por seu lado, entende que o Estudo do Caso se suporta *"on many of the same techniques as a history, but it adds two sources of evidence not usually included in the historian's repertoire: direct observation of events being studied and interviews of persons involved in the events*" (Yin, 2009:92), perspetiva esta que não é, de todo, sonegada por aquela autora, nomeadamente ao assumir que "*sociology, like history, anthropology and psychology (...) influenced the theory and methods of case studies in education*" (Merriam, 1998:37).

Neste contexto cabe, portanto, uma função determinante ao estudo e à análise documental, atendendo a que, por um lado, "*Documents, as the sedimentations of social practices, have the potential to inform and structure the decisions which people make*" (May, 1997:157) e, por outro, porque "*Documentary research* […is] *an invaluable part of most schemes of triangulation"* (Macdonald e Tipton, 1999:188).

A citada tarefa de estudo e análise documental, qual mecanismo de compreensão, da essência das circunstâncias, que permite a descrição da "estrutura profunda" dos fenómenos (Sousa, 2011:63), abarcará, no nosso caso, fontes primárias, nomeadamente documentos públicos, dos quais se salientam, entre outros, legislação diversa dos mais variados teores (quer Europeia, quer Nacional, como Regional), visto que "*our interpretations depend on good understanding of surrounding conditions, the context and situation*" (Stake, 2010:50). Mas ainda discursos políticos, decisões e mesmo alguns

documentos particulares publicados, bem como algumas fontes secundárias[419] [420], decorrentes, entre outras, de entrevistas feitas, por terceiros, a alguns dos atores primordiais no processo, como a declarações públicas destes (quer fossem membros de Governos -- da República ou Autónomos -- quer fossem membros de Conselhos de Educação -- de novo, nacionais ou regionais), ou ainda de alguns docentes, com especial incidência sobre os que analisavam temas inerentes ao Currículo dos ensinos básico e secundário, dado que na "*abordagem da investigação qualitativa (...) tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objecto de estudo*" (Bogdan e Bliken, 1994:49).

No que concerne às entrevistas e porque, segundo estes autores, deve ser o investigador a tentar "*levar os sujeitos a expressar livremente as suas opiniões*" (ibid.:17), a sua utilização decorre das mesmas poderem "*provide the researcher with a means of analysing the ways in which people consider events and relationships and the reasons they offer for doing so*" (May, 1997:130), e, neste contexto, permitirem também efetuar uma "outra" triangulação, entre o pesquisado e a perceção dos intervenientes e decisores nos processos, já que aquela é crucial "*In order to increase confidence that we have correctly interpreted how things work*" (Stake, 2010:37).

Relativamente à tipologia das entrevistas, recorrer-se-á ao princípio de que "*The interviews will be guided conversations rather than structured queries*" (Yin, 2009:432), de modo a que se possam "*levantar uma série de tópicos*" (Bogdan e Biklen, 1994:135), em especial com "*Key informants*" (Yin, 2009:435), os quais podem facultar as "*perspectivas dos participantes* [e assim] *faz*[er] *luz sobre a dinâmica interna das situações*" (Bogdan e Biklen, 1994:51), muito em especial porque "*the interviewer can seek both **clarification** and **elaboration** on the answers given* (…) *to have more latitude to **probe** beyond the answers*" (May, 1997:111: a bold em itálico no original).

Quanto ao modo de realização das entrevistas, serão, essencialmente, "*semi-standardised*" (Fielding, 1999:136), já que a generalidade ocorre em ambiente de conversação e seguindo um protocolo constituído por um conjunto de questões sequenciais, cuja ordem se pode alterar "*to handle the fact that in responding to a*

[419] "*secondary analysis of data is fast growing in importance*" (Procter, 1999:256), sendo que "*The real challenge in secondary analysis lies in finding ways of forcing the data (...) to answer your questions*" (ibid.: 262).

[420] Neste contexto, foram analisadas em detalhe, envolvendo a problemática geral do nosso trabalho, entre outras entrevistas e opiniões escritas, as de ministros da Educação; de secretários regionais da Educação do Governo da Madeira e de um diretor geral da Educação do ministério.

question, people often also provide answers to questions we were going to ask later" (ibid.), circunstância esta que decorre do objetivo maior, do investigador, ser "***understanding*** *not just description*" (Gilbert, 1999:xi: a bold no original).

Concomitantemente, e porque "*Temos como objetivo, presumo, alcançar o significado humano dos processos inerentes às nossas instituições*" (Stott:1973, citado em Bogdan e Bliken, 1994:33), proceder-se-á à interpretação crítica dos dados recolhidos, a qual decorrerá de técnicas como a análise de conteúdo, que, permitindo "*trabalhar sobre textos, documentos, correspondência, entrevistas abertas, mensagens*" (Vala, 1990:107), visa colocar todos "*os dados no contexto* [construído] *com base nos objectivos e no objecto da pesquisa*" (ibid.:104), de modo, como sublinha o autor, a "*efectuar inferências (...) sobre as mensagens inventariadas e sistematizadas*" (ibid.), processo este que, prosseguindo o racional de Jorge Vala, "*permite a passagem da descrição à interpretação*" (ibid.:103-4; Bardin, 1979).

Note-se que esta questão é, para Robert Stake, determinante no processo, pois, "*the data, however analyzed, do not themselves resolve the problem. It is the interpretation of the data (...) that will stand (...) as persuasion of one meaning more than another*" (Stake, 2010:25: sublinhado nosso), circunstância que é tão mais pertinente quanto "*Texts must be studied as socially situated products*" (Macdonald e Tipton, 1999:198), ou, como refere Anthony Giddens, citado por aqueles autores, "*the study of text, taken in isolation from its social context, is deprived of its real meaning*" (ibid.:1976).

No que concerne à organização dos feed-backs obtidos por via das entrevistas, é estabelecida por nível de questão / análise, qual processo de construção categorial a partir do corpo de estudo definido.

9. O Caso da Regionalização da Educação na R.A.M

"Não o que fomos ontem,
mas o que vamos fazer amanhã juntos,
nos reúne em estado"
Ortega Y Gasset

Apesar de ter sido consagrado, na CRP, logo em 1976, o apelidado regime autonómico das Regiões insulares dos Açores e da Madeira, a realidade é que só três anos mais tarde se encetou a 1ª fase / etapa do processo de regionalização, da Educação, para a Madeira, por via da publicação do Decreto Lei Nº 364/79 de 3 de setembro, diploma este que é considerado como "*O marco jurídico fundamental (...) em todo* [o] *processo de construção regional da área da educação*" (Alves, 2013:356) e que Carlos Lélis, segundo Secretário Regional da Educação da Madeira, refere que só foi possível porque "*Com Sá Carneiro, a regionalização era possível numa base muito mais política do que administrativa*" (Castro Ramos, 2001:590).

Este diploma, cujos fundamentos remetem, naturalmente, para a C.R.P. e para o Estatuto Provisório da Região Autónoma da Madeira[421], explicita, no seu preâmbulo, que "*cabe* [aos órgãos de governo próprio] *a realização do interesse público na Região*" (DR - I Série, Nº 204, 1979:2184) pelo que, por forma a garantir

> "*A concretização da autonomia nos domínios da educação e da investigação científica* [se] *impõe que se efectue a transferência dos serviços periféricos do respectivo Ministério e claramente se definam as atribuições que nestas matérias pertençam à esfera da autonomia regional e aquelas que se reservam ao Governo da República*" (ibi.:sublinhado nosso),

"definição essa, de atribuições," que, cabendo, obviamente, nas competências do Governo, teria sido pertinente que tivesse sido alargada à Assembleia da República, por forma a abranger outras dimensões. Frise-se, porém, que a circunstância é compreensível, atento o contexto revolucionário[422] e a lógica de fazer rápido e diferente, tudo suportado numa enorme dose de voluntarismo das partes.

[421] Aprovado em 1976 pelo Decreto Lei 318–D/76 de 30 de abril, mas com a redação que lhe foi dada pelo Decreto Lei 427-F/76 de 1 de Junho.
[422] O Conselho da Revolução foi instituído a 14 de março de 1975 e só foi extinto a 30 de setembro de 1982, por via da primeira revisão constitucional da C.R.P.

Dito isto e recorrendo, de novo, às declarações de Carlos Lélis, percebe-se que "*A transferência foi feita num acto de confiança política, (...), própria de um diálogo que, na realidade, foi feito a nível dos dois Governos sem grandes dificuldades*" (Castro Ramos, 2001:591).

> Neste contexto, estabelecia o citado Decreto Lei, ao Nº 2 do seu Art.º 1º, que
> "*Compete aos órgãos de governo próprio da Região Autónoma da Madeira assegurar o correcto desenvolvimento da acção educativa na Região, promovendo a aplicação dos princípios gerais do sistema nacional de educação*" (DR - I Série, Nº 204, 1979:2184: sublinhado nosso),

sendo, para o efeito, ainda definido, no Nº 5 do mesmo artigo, que "*O Ministério da Educação e Investigação Científica e os órgãos de Governo da Região Autónoma da Madeira promoverão a compatibilização dos planos de âmbito nacional e regional (...)*" (ibid.).

De forma assaz discriminada e indo, de algum modo, além do que seriam, em abstrato, tão só e como definia o Artigo 1º, "*os princípios gerais do sistema*", o Art.º 2º afirmava, nomeadamente no que ao problema concerne, que

> "*É da competência do Ministério da Educação e Investigação Científica, com incidência sobre a Região Autónoma da Madeira e com audição do respectivo Governo (...)*
>
> a) *A definição dos planos e programas dos diversos cursos e disciplinas dos ensinos básico e secundário;*
> b) *A definição dos moldes de avaliação escolar de âmbito nacional, incluindo a elaboração dos respectivos pontos de exame;"* (ibid.: 2184-85: sublinhado nosso).

Considerado, no plano político e legal, o compromisso de se promover a audição do Governo Regional, para qualquer dos itens discriminados, importa referir que, segundo o terceiro Secretário Regional de Educação, Eduardo Brazão de Castro, "*O momento em que os diplomas vêm para serem ouvidas as entidades regionais é já (...)* ***fora de prazo*** [...pois...] *quando vinham para parecer* ***já tinham sido aprovados antes***, ou eram ***aprovados dois dias depois"*** (Castro Ramos, 2001:583: a bold em itálico no original: sublinhado nosso).

Esta circunstância assumiu tal gravidade, que levou Fernão Rebelo de Freitas, deputado do PS-Madeira à Assembleia Legislativa Regional, a sublinhar

> "*A falência ou insuficiência do instituto de audição* [...em que...] *a prática comprova-o* [se tornou] *um mecanismo de cariz ritualista, formal, desvitalizado, pouco considerado e respeitado (...) pelos órgãos de soberania que dele fazem uma utilização a contragosto, como ressalta também de algumas considerações ínsitas nas decisões do Tribunal Constitucional*" (Rebelo de Freitas, 2001:351: sublinhado nosso).

Neste âmbito específico, é interessante também constatar que a operacionalização dos processos, subjacentes à decisão política, suscitou, *ab initio*, reticências, como o realça, de novo, Carlos Lélis, nomeadamente ao afirmar que, relativamente à regionalização, "*O Ministério da Educação (...) era o mais conservador de todos eles*" (Castro Ramos, 2001:591).

Consequência, percebe-se, da sua rígida ideologia centralisto-burocrática, patente desde a Monarquia Constitucional, que a 1ª República e o Estado Novo aprofundaram e que o regime democrático pouco ou quase nada alterou, já que se, por um lado, a ideia de Estado-Nação está, histórica e culturalmente, associada a uma forte centralização estatal, por outro lado, "*Large organizations are more institutionalized, hierarchical and resistant to change*" (Baumard, 1996:88), o que, neste caso e paradigmaticamente, se reflete na máxima de que "*O Ministério só não dá aulas, nem abre ou fecha o portão da escola*" (Justino, 2010:110-111), perspetiva esta que, em "Desafio à Cultura", se qualifica como a "*incapacidade orgânica de qualquer sistema* [com estas características] *admitir a diversidade*" (Lussato e Messadié, 1986:81).

Percebido o efeito perverso que as circunstâncias e a praxis podem determinar, prossiga-se na análise ao citado Decreto Lei que, ao Nº 3 do Art.º 5º, determinava que

> "*O Ministério da Educação e Investigação Científica desenvolverá (...) acções de acompanhamento na Região com vista à aplicação das normas referidas no citado artigo 2º, sempre em coordenação com os órgãos próprios de Governo da Região*" (DR - I Série, Nº 204, 1979:2185: sublinhado nosso),

processo este que nunca ocorreu, menos ainda de forma coordenada, sendo as razões substantivamente similares às apontadas para a falência dos processos de audição, a qual, em bom rigor, fez "jurisprudência", particularmente no que concerne à Madeira.

Complementarmente a todo este quadro, que, pelo processo, se deveria apelidar de descentração (jamais de Autonomia Política, como já consagrava a Constituição), e qual ínfima abertura para quem tinha a competência de definir a estratégia de

desenvolvimento regional, e dos seus cidadãos enquanto sujeitos daquela, o citado Decreto Lei, permitia à Madeira "*Fomentar experiências pedagógicas, de acordo com as características próprias da Região, ouvindo, para o efeito, o Gabinete de Estudos e Planeamento do MEIC*" (ibid. :sublinhado nosso).

9.1. A Demonstração Concreta das Virtualidades do Poder Autonómico

E foi assim, ainda de acordo com Carlos Lélis, ouvido por Conceição Castro Ramos, suportados numa simples palavra-chave, Autonomia, ou, como o expressa também, numa "*palavra mágica (...) abracadabra de uma quantidade de situações*" (Castro Ramos, 2001:592), que se mobilizaram esforços e com um forte sentido de proximidade junto das populações, através da realização, pelo Governo da Madeira, de ***governos abertos,*** todas as semanas, num concelho diferente (ibid.:593), que se foram encontrando soluções inovadoras e adequadas à realidade regional, que não se restringiam, como o enfatiza aquele político, mais tarde deputado à Assembleia da República, à "*administração e gestão das políticas educativas na Região*" (ibid.:601).

No entanto, a realidade é que esta foi a dimensão primeira das preocupações dos governantes regionais que tinham a tutela do sector, em particular até meados da década de 80, pois havia, em 1ª instância e considerada a situação paupérrima, encontrada pelos poderes autonómicos, que garantir a existência de instalações e, simultaneamente, assegurar a formação de docentes que contribuíssem para acrescentar ainda mais valor ao que era feito.

Como o refere, também em entrevista a Conceição Castro Ramos, Eduardo Brazão de Castro, "*O parque escolar precisava de ser integralmente reformulado* [... e havia que ...] *levar todos os graus de ensino a todos os concelhos da Madeira*" (ibid.:580), visto que, como recorda, até ser concretizada a Autonomia, na Madeira só havia Ensino Secundário na cidade do Funchal (ibid.).

Este processo ganhou, então, foros de prioridade absoluta, tendo "*A grande preocupação* [...sido...] *com a proximidade às populações, tendo em vista assegurar o acesso de todos à 'escola'*" (Santos, 2009:80) e, assim, ainda segundo este autor, "*provar aos cidadãos que estavam perante um Estado cuja atitude (...) se tinha transformado radicalmente*" (ibid.), demonstrando que "*autonomy is in fact first and foremost an instrument of good governance, targeting a territory as a whole*" (Palermo, 2012:93). Esta praxis política não só propiciava legitimidade às novas instituições como garantia,

simultaneamente, a lealdade das Pessoas, "*pela contribuição que consegue assegurar para o alcance dos seus objectivos fundamentais*" (Amaral, 1998:67), objetivos esses que se concretizaram com a expansão de estabelecimentos pelas duas ilhas, mesmo que "*Durante algum tempo* [com recurso ao] *pré-fabricado*" (Castro Ramos, 2001:592).

Frise-se, nesta circunstância, que esta medida foi complementada, por forma a garantir a fixação de docentes nalguns concelhos mais periféricos e atenta a inexistência de uma rede viária e/ou de transportes de qualidade, com a construção, nalguns concelhos, pelas autoridades regionais, de casas para professores.

No que respeita à formação de docentes, a solução encontrada, a expensas da Região Autónoma e sem qualquer comparticipação da República, passou pela celebração de protocolos com a Universidade de Lisboa, nomeadamente com as suas Faculdades de Letras e de Ciências, tendo em vista a lecionação, na Madeira, dos cursos respetivos, cursos esses nos quais eram integrados, seguindo os procedimentos definidos pela Universidade e respeitando as suas exigências, os docentes sem habilitação que trabalhavam nas escolas do arquipélago, docentes estes que, em regime pós-laboral e aos fins de semana, se dedicavam a frequentar as licenciaturas facultadas.

Segundo Carlos Lélis, "*Não ficou um único professor com habilitações incompletas que as não tivesse completado ao fim de quatro anos*" (Castro Ramos, 2001:596), presume-se dos que estivessem no ativo enquanto foi o responsável pelo setor, já que segundo o Secretário Regional que lhe sucedeu no cargo, "*Criou-se* [já num dos seus três mandatos] *um Centro de Apoio* [da citada Universidade de Lisboa] *para formar professores nas áreas da Matemática, da Física, da Química e da Biologia*" (ibid.:580).

Complementarmente e justificada, no preâmbulo do documento que a cria, como "*Indo ao encontro dos desejos expressos pelas entidades interessadas e responsáveis da Região Autónoma da Madeira*" (DR - I Série, Nº 219, 1982:2976) é criada, em 1982, a Escola Superior de Educação da Madeira, cuja missão se situa "*nos domínios da formação, actualização e reciclagem de professores numa perspectiva aberta ao desenvolvimento da investigação educacional e à formação em exercício*" (ibid.). Esta instituição viria, entretanto, a ser extinta sete anos depois[423], sendo integrada, através da criação de um Centro Integrado de Formação de Professores que herdou as suas funções e competências, na Universidade da Madeira[424].

[423] Decreto Lei Nº 391/89 de 9 de novembro e após ter "absorvido" a Escola do Magistério Primário do Funchal, entretanto também extinta em abril do mesmo ano pela Portaria Nº 46/89.
[424] Criada pelo Decreto Lei Nº 319-A/88, de 13 de setembro.

Universidade da Madeira que, nascida, entretanto, em 1988, "*Surge, não propriamente como resposta à necessidade de formar professores (...) mas sim como algo que era de todo indispensável à própria Autonomia Regional*" (Castro Ramos, 2001:580). Desencadeada pela preocupação, das autoridades Autonómicas, com a formação da população da Madeira, a ideia começou a corporizar-se, em 1983, com a nomeação de uma Comissão[425] destinada a estudar a eventual criação de uma Universidade e/ou outras alternativas institucionais, comissão essa que, dois anos mais tarde, apresentou um estudo de viabilidade que conduziu ao aparecimento da **UMa.**

Enquanto instrumento, também de afirmação da Autonomia Regional, a UMa, qual força centrípeta, passa ainda a integrar, a partir de 1992 e ao abrigo de um protocolo celebrado entre as partes, o Instituto Superior de Artes Plásticas da Madeira (entretanto renomeado de Instituto Superior de Arte e Design).

Importa, porque matéria substantiva e reflexo do contexto sempre subjacente às relações entre a República e a Região, fosse qual fosse o regime daquela, perceber que o projeto para a criação da Universidade da Madeira só avançou com o pressuposto de que "*o Governo Regional assuma, integralmente, os custos respectivos. (...) mesmo tratando-se de uma Universidade que estava ao serviço do País*" (ibid.:583: sublinhado nosso).

Anos mais tarde, no final da década de 90 do século XX e a propósito da construção de instalações de raiz para a instituição, foi a Região de novo confrontada com a fuga às suas responsabilidades por parte da República, tendo a Madeira sido "*obrigada a encontrar uma solução alternativa* [, nomeadamente] '*desviando' verbas comunitárias destinadas a outras infra-estruturas escolares*" (Santos, 2009:63), para concretizar uma obra de cariz nacional e que nenhuma outra região do país foi obrigada a financiar como a Madeira o foi, i.e., através do seu orçamento "particular".

Num outro plano, que já não os "prioritários entre os prioritários" das instalações e da formação, houve também que implementar o que Carlos Lélis apelida de processo "*anti-burocracia*" (Castro Ramos, 2001:588) e, como sublinha, "*rapidamente* [e] *sem dar ouvidos a Lisboa*" (ibid.:589), de modo a responder aos problemas mais simples mas cujo impacto no quotidiano escolar é curial, já que, como enfatiza, é um "*pecado esquecer* ***a voz e local das coisas****"* (ibid.:603: a bold em itálico no original).

Mas houve ainda, como refere, entretanto, Brazão de Castro, também que "*disciplinar o sistema*" (ibid.:579), cujo exemplo referencia como sendo, todos os anos,

[425] Por Despacho Conjunto das Secretarias de Estado do Ensino Superior e Regional da Educação.

a "*enorme dificuldade para as escolas entrarem em funcionamento*" (ibid.), circunstância que não parecendo muito importante, era, em seu entender, em especial pelo que lhe estava simbolicamente inerente, determinante (ibid.).

9.2. A Assunção, pelos Poderes Autónomos, de uma postura de cariz Pós-Colonial

Num quadro mais conceptual e que tinha como pressuposto o fundamental em Educação, Brazão de Castro revela ainda que se

> "*procurou, ao nível do 6º ano e também no 9º ano de escolaridade, inserir no programa, **como experiência** – que era o que a lei permitia – que fossem dados conteúdos da História da Madeira* [...e que...] *na disciplina de Português (...) surgissem textos sobre a Madeira (...) de autores Madeirenses*" (ibid.:581: a bold em itálico no original: sublinhado nosso),

processo este que desencadeou a publicação de livros e documentos consagrados às temáticas em apreço, cuja produção foi também integralmente assumida pelas entidades Autonómicas e que se podem entender como sendo um instrumento de "Contra-Discurso", cujo objetivo, neste particular, era contribuir para o despoletar de uma outra leitura sobre a história da Madeira e dos Madeirenses, realçando e enaltecendo os factos e episódios que os haviam marcado ao longo de séculos, o mesmo é dizer "*reinforcing the fact that 'real' events occupy various horizons of meaning* [...which is] *a common strategy of resistance in post-colonial texts"* (Ashcroft, 2001:11).

A maior relevância, porém, é atribuída, ainda por aquele Secretário Regional, ao "*lançamento de uma disciplina de **Educação Cívica** onde se desejava que os alunos tivessem preocupações de natureza política, inclusivamente, de natureza social"* (Castro Ramos, 2001:582), bem como à inserção do Desporto e da Expressão Musical e Dramática nos primeiros quatro anos do Ensino Básico, em moldes totalmente distintos dos nacionais, porque permanentes, sistemáticos e apoiados por Gabinetes de especialistas.

Anos mais tarde, **o processo de alargamento e de aprofundamento de experiências**, enquanto único meio de se afirmar a diferença do sistema e de refutar e ultrapassar a unicidade curricular e organizacional imposta pelas autoridades centrais, **assume-se como política pública concreta das autoridades regionais,** sendo desenhadas e implementadas, quer através da ALRAM como do Governo Regional, um

conjunto de medidas, a vários níveis e em diversos âmbitos, medidas essas que demonstram a possibilidade de existirem alternativas e, acima de tudo, a vontade de criação de um sistema mais adequado à realidade insular Madeirense e à Madeirensidade, em conformidade com o que advogam os pressupostos da Autonomia e o princípio da Subsidiariedade, e o que expressam o TUE e TFUE; a Carta Europeia da Autonomia Local; a CRP e o EPAM, para não falar das recomendações expressas no Livro Branco da Educação e da Formação, das Comunidades Europeias, ou no relatório da UNESCO de 1996.

Efetivamente, no que concerne ao Livro Branco, perante o que se qualificava de "Os três Choques Motores e as Vias para o Futuro", assumia-se que a questão central para o sistema era a procura de maior flexibilidade, por forma a "*fazer face à diversidade dos públicos e das necessidades*" (Comissão Europeia, 1995:27).

Remetia-se, nesse contexto, para o que se apelidava de "*As novas vias da evolução*" (ibid.:30), frisando-se que "*O que a experiência mostra é que os sistemas mais descentralizados são também os mais flexíveis, aqueles que se adaptam mais depressa e que permitem desenvolver novas formas de parceria de interesse social*" (ibid. :sublinhado nosso).

Mas não se ficavam por aqui as perspetivas que a Europa entendia deverem ser preocupação de todos e de cada um dos seus Estados-Membro. Para se conseguir "*Construir a Sociedade Cognitiva*" (ibid.:33) e no âmbito das referenciadas como orientações de ação, afirmava-se, taxativamente, que "*o respeito do princípio de subsidiariedade é um elemento essencial*" (ibid.:34:sublinhado nosso), acrescentando-se, adiante, que o citado princípio "*deve impregnar por excelência qualquer acção no domínio da educação e da formação*" (ibid.:sublinhado nosso). Logo de seguida, relembrava-se, naturalmente não de forma inocente, que "*Trata-se neste caso de um princípio consagrado no Tratado*[426]" (ibid.: sublinhado nosso), princípio esse que não se eximiam de qualificar como "*igualmente de um princípio de bom senso*" (ibid.: sublinhado nosso).

Relativamente à UNESCO, defendeu, em 1996, alguns dos mesmos pressupostos do Livro Branco da Comissão Europeia, referindo-se, como já se observou, que "*A política educativa deve ser suficientemente diversificada e concebida de modo a não se tornar um fator suplementar de exclusão social*" (UNESCO, 1996:67). Ou e como o

[426] De Maastricht.

sublinhou também, neste particular quanto ao ensino secundário, que "*O princípio essencial é organizar a diversidade de percursos educativos*" (ibid.:150), deixando ainda o alerta para que se acabasse "*com a obsessão pela "via principal e única*" (ibid.).

Perspetiva esta que, no fundo, decorre da ideia determinante de que "*Os sistemas educativos deveriam ser suficientemente flexíveis e respeitar as diferenças individuais*" (ibid.:139), ou e como é expresso num texto complementar ao referido relatório, "*os sistemas educativos (entendidos no sentido mais lato possível) devem dar provas de flexibilidade e imaginação*" (Stavenhagen, 1996:249).

Noutro plano, o relatório apelava ainda à descentralização, defendendo a premência de "*Associar os diferentes atores sociais à tomada de decisões* [...como] *um dos principais objetivos e, sem dúvida, o meio essencial de aperfeiçoamento dos sistemas educativos* (UNESCO, 1996:172), sublinhando, neste contexto, "*a importância das medidas de descentralização em matéria educativa*" (ibid.), razões substantivas, ambas, que a levaram a declarar ser "*favorável a uma ampla descentralização dos sistemas educativos, apoiada na autonomia das escolas e na participação efetiva dos agentes locais*" (ibid.:173).

É com estes fundamentos e enquadramento, que se devem perceber as transformações substantivas encetadas, quer no plano curricular e programático quer ao nível da organização e gestão do sistema, sendo, um dos seus exemplos maiores, o lançamento da **Escola a Tempo Inteiro no 1º Ciclo**, muito antes da sua implementação ser ponderada a nível nacional. Note-se, a propósito, que este modelo de escola não só transforma, ainda mais, o currículo regional, vis-à-vis o nacional para o mesmo nível de ensino (com o alargamento, dos já existentes Desporto e Expressão Musical e Dramática, à Língua Estrangeira e à Iniciação à Informática), como introduz, ao nível de organização da escola, um contexto radicalmente diferente do nacional, alargando, nestes casos, a monodocência à multidocência, com as consequências decorrentes para as crianças e para a administração do sistema. A mudança teve um tal significado que, em agosto de 1995, se questionava o Secretário Regional, de então, "***se a moldura organizacional que se desenhava era legal e constitucionalmente aceite***" (Santos, 2009:89: a bold em itálico no original).

Anos mais tarde, em 1998, antes da promulgação do Estatuto Político Administrativo definitivo mas depois da integração, em sede constitucional, do princípio

da Subsidiariedade, através duma Portaria[427] da S.R.E. do Governo Autónomo, estabelece-se, no respeito pelo pressuposto de que "*Place and space remain fundamental to the operation of all forms of human organization*" (Dicken, 1998: xiv), que o regime das citadas Escolas a Tempo Inteiro é

> "*declaradamente evolutivo e o mais ajustável possível em função de cada realidade escolar, com ênfase para o próprio estabelecimento escolar enquanto unidade orgânica não descontextualizada do meio sócio-económico-cultural onde este se insere*" (JO – I Série – Nº 55:1),

definindo ainda o articulado, ao seu Artigo 7º, que as atividades, de complemento curricular / extracurriculares (enquanto meio também fundamental de intervenção face aos constrangimentos impostos pelo poder central), visam a formação pluridimensional e são, designadamente, de carácter desportivo; artístico; tecnológico; de ligação da escola ao meio e de desenvolvimento da dimensão europeia.

Noutro plano, percebe-se ainda que esta alteração, do modelo de escola do 1º Ciclo, foi desencadeada, "*por factores demográficos* [...e pela] *definição de um novo e verdadeiro modelo de desenvolvimento regional com as suas novas centralidades*" (Santos, 2009:82), que induziram uma restruturação profunda da Rede Regional Escolar (ibid:82-85), de modo a garantir a existência de estabelecimentos de ensino que tivessem capacidade para dar resposta ao que se definira como a estratégia e o processo de desenvolvimento pessoal das crianças Madeirenses.

É, ainda, importante sublinhar que, no âmbito desta mudança, foi também estabelecida, complementarmente, uma política de transportes escolares ajustada à realidade regional, designadamente por via do recurso ao envolvimento e patrocínio de parceiros sociais, ação essa em que se envolveriam clubes desportivos, associações sociais e recreativas, corporações de bombeiros e, inclusive, paróquias (ibid.:86).

Mas se a que se entendeu quase como uma revolução, no 1º Ciclo, relativamente ao modelo e à matriz nacional, teve os contornos referidos, alterações de monta se produziam também a montante e a jusante daquele nível de ensino.

No caso da educação de infância surge, em 1994, apesar de se referir que a responsabilidade não era regional e do estabelecido pelo Decreto Lei Nº 364/79, o que é apelidado de **Estatuto das Creches e dos Estabelecimentos de Educação Pré-Escolar da Rede Pública Regional**, diploma este que, proposto pelo Governo Regional, foi, com

[427] Nº 133/98 de 14 de agosto.

a introdução de alterações em sede da ALRAM, aprovado por unanimidade no Parlamento Regional.

Consubstanciado num Decreto Legislativo Regional, o Nº25/94/M[428], nele se afirma, de acordo com o preâmbulo, que a sua publicação se justifica pela "*constatação de que a área da educação da criança no período que precede a entrada no ensino básico exige um tratamento legislativo próprio*" (DR - I Série A -Nº 217, 1994:5614), mas ainda porque, contrariamente ao que ocorria no resto do país, na RAM, estas instituições "*são tuteladas pelo sector governativo regional com responsabilidade na área da educação*" (ibid.), circunstância que implicava, infere-se, uma intervenção diferenciada e ajustada a esta realidade.

No citado diploma, observa-se o estabelecimento de um quadro organizacional e gestionário, das instituições em causa, profundamente diferenciado do definido, até então, a nível nacional, para além de se explicitarem um conjunto de objetivos e finalidades, para as referidas unidades, que, de algum modo, modificam, porventura radicalmente nalguns aspetos, todo o contexto de ensino-aprendizagem que é passível de ser criado naquelas, com as implicações decorrentes para as crianças e para o seu processo de formação.

Já a jusante e entre outras, após se ter procedido, numa lógica de protótipo, a uma experiência de lançamento de um curso, em regime de alternância e com o apoio de várias empresas regionais, numa escola "regular" de 2º e 3º Ciclos (Santos, 2009:117)[429], a Madeira avançou, com a publicação do Decreto Legislativo Regional Nº 17/98/M[430], para a criação de Cursos de Educação e Formação com Currículos Alternativos aos do 3º Ciclo, assumindo-se, ao preâmbulo do diploma e obviamente reportada ao todo nacional, qual memória justificativa do que se desenhava, que "*A diversidade sócio-económica e cultural é especialmente acentuada na Região Autónoma da Madeira*" (DR- I Série A - Nº 188, 1998:4016: sublinhado nosso) e que a criação destes cursos "*constitui uma proposta diferente de frequência de ensino*"(ibid.), tendo os mesmos

> "*uma identidade pedagógica própria e um papel específico a desempenhar no desenvolvimento pessoal, profissional e social dos jovens, caracterizando-se essencialmente pela flexibilidade e diversidade*

[428] Diário da República – I Série A- Nº 217.
[429] Mais concretamente na "*Escola Básica de 2º e 3º ciclos de S. Vicente, com a implementação de um curso de Vitivinicultura*" (Santos, 2009:117).
[430] Diário da República – I Série A – Nº 188.

das formas de organização e concretização e pelo favorecimento da polivalência" (ibid.).

Refere ainda o mesmo diploma, ao seu Artigo 6º, §1º, que "*Os planos curriculares (...) são organizados pela Secretaria Regional da Educação*" (ibid.:4017), o que não invalida, como o explicita o § 2º do mesmo artigo, que os mesmos não possam ser diferentes, designadamente "*Quando as especificidades do público alvo o justifiquem e existam condições materiais para o efeito*" (ibid.), devendo, nessa circunstância, ser apresentadas as propostas, pelos estabelecimentos de ensino, à respetiva homologação.

De igual modo e noutro âmbito, mas também revelador da vontade de se concretizar o estabelecido, sobre a competência e a responsabilidade dos órgãos de governo próprio liderarem, também em matéria de Educação, a estratégia na Região Autónoma da Madeira, e com um impacto não despiciendo sobre a questão curricular e programática, foi, a partir de 1997 (considerada a opção nacional de a formação em Novas Tecnologias e numa 2ª língua estrangeira, no 3º Ciclo, serem alternativas), entendido que o Governo Autónomo, ouvido o Conselho Regional de Educação e Formação Profissional[431], assumia como fundamental a existência cumulativa daquelas áreas no percurso formativo dos jovens do 3º Ciclo. Assim e tendo em vista conferir essa possibilidade e ao abrigo, de novo, da figura experimental, permitia-se a **redução, de 50 para 45 minutos**, **em todas as Escolas da RAM** (cabendo a cada uma a ponderação e decisão sobre o assunto) **do tempo de todas as aulas** dos anos envolvidos, tendo em vista garantir aos alunos uma formação mais abrangente e ajustada às que se consideravam as necessidades dos cidadãos do futuro.

A vontade de encontrar soluções ajustadas à realidade regional, no pressuposto expresso em "A Cultura Inculta", de que "*Não existe educação verdadeira que não corresponda às necessidades sentidas*" (Bloom, 1987:19), levou ainda a que, após se ter constatado que muitos jovens, que optavam pelos cursos do ensino secundário de prosseguimento de estudos, não ingressavam no ensino superior, e que cerca de10 % dos candidatos à Universidade não entrava no curso desejado[432], tenham as autoridades Madeirenses, também após uma experiência no terreno[433] e considerados os reportados

[431] Este Conselho, criado em 1993, esteve dividido em dois até 1996, dedicando-se um à Educação e outro à Formação Profissional e ao Emprego. Após a fusão, passou a integrar as duas valências, sendo sempre obrigatória a sua auscultação para qualquer proposta com os contornos referidos e que visassem a alteração do enquadramento ou organização dos sistemas na Região.

[432] "*sendo que a maioria destes regressava a casa sem terminar a licenciatura*" (Santos, 2009:119).

[433] Efetuada em parceria com a Associação dos Jovens Empresários.

como resultados muito positivos (Santos, 2009:119), decidido avançar com o que apelidaram de **13º Ano**. Após vicissitudes processuais várias, em que o Ministro da República teve responsabilidade determinante por não aceitar a denominação proposta, foi aprovado pelo Decreto Legislativo Regional Nº 16 /98 /M[434], convertendo-se, exclusivamente no plano terminológico, em "Curso de Formação Profissional Qualificante dirigido aos Jovens detentores de um Curso de Ensino Secundário Orientado para o Prosseguimento de Estudos", já que, conforme rezava o preâmbulo do diploma, aqueles cursos, com a duração de um ano, eram especialmente destinados a estes jovens,

> "*visando proporcionar-lhes conhecimentos, competências e experiências de ligação com o mundo do trabalho* [e] *conferindo-lhes simultaneamente uma qualificação profissional que facilite a sua integração no mercado de trabalho*" (DR - I Série A - Nº188, 1998: 4015).

No quadro do que permite caracterizar um sistema, nomeadamente a sua dimensão multivectorial, entendeu ainda a RAM, relativamente ao todo nacional, proceder a outras mudanças organizacionais e gestionárias, da área de Educação, que modificaram o desenho do sistema, com as implicações e impactos inerentes.

A este nível e entre outras que poderiam ser explicitadas, deve referir-se a possibilidade, por via do Decreto Legislativo Regional Nº 25/98/M[435], de **renovação dos contratos dos "*docentes profissionalizados e ou portadores de habilitação própria*"** (DR - I Série A - Nº 289, 1998:6850), **em regime plurianual e "*até ao limite de quatro anos*"** (ibid.), renovação essa dependente, e só, do interesse e aceitação das partes (órgão de gestão do estabelecimento de ensino/educação e contratado) e que induziu alterações substantivas na estabilidade dos docentes e, por arrastamento, consequências positivas sobre os principais sujeitos alvo do sistema, os alunos.

Com finalidades e objetivos similares, e corporizando o que era uma necessidade imperiosa para algumas zonas do território insular, "*por razões que se prendem, essencialmente, com a sua orografia e com o seu histórico processo de povoamento*" (DR - I Série A, Nº 166, 1995:4647), como se expressava ao preâmbulo do Decreto Legislativo Regional Nº 14/95/M, a RAM desenvolveu também um regime de "**Incentivos à fixação de docentes em áreas isoladas e desfavorecidas**", com base no pressuposto de que

[434] Diário da República – I Série A- Nº 188
[435] Diário da República – I Série A – Nº 289.

"*A criação de subsídios e de outros incentivos de cariz não pecuniário constitui uma das condições para a fixação e estabilização dos professores (...) com evidente benefício para o processo ensino/aprendizagem, bem como contribui para o desenvolvimento sócio-cultural dessas áreas*" (ibid.).

Garantida a atribuição, segundo o Artigo 8º do diploma, "*por um período mínimo de quatro anos*" (ibid.:4648), todo o quadro envolvia um conjunto de direitos e obrigações das partes, neste particular a Região Autónoma e o docente, direitos e obrigações essas que se distinguiam, de acordo com o Artigo 4º, em função de uma parametrização estabelecida para "*Escolas Isoladas e/ou Desfavorecidas*" (ibid.:4647).

Ainda no âmbito do que é considerado, a par dos **pilares "currículo e programas" e "gestão e administração escolar"**, um dos eixos fundamentais de qualquer sistema educativo, a Região avançou, anos mais tarde, com a aprovação, através do Decreto Legislativo Regional Nº 6/2008/M[436], de um **Estatuto da Carreira Docente na Madeira**.

Aplica-se o estatuto, "*não só às escolas da rede pública (...) mas também às escolas privadas em tudo o que não colida com a legislação especial reguladora destas instituições*" (DR – I Série – Nº 39, 2008:1227), nele se prevendo um sistema que "*permita a comunicabilidade dos docentes do restante espaço nacional*" (ibid.), e assumindo-se que valoriza a "*função docente (...) sem descurar o contexto sócio-educativo em que as escolas se inserem, com vista a proporcionar uma melhoria do serviço público de educação*" (ibid.).

Neste contexto, de definição regional das políticas para o sector, e assumido que "*se engana quem julga que a Educação não é o mais político dos projectos de um governo*" (Santos, 2009:26: sublinhado nosso), cabe ainda referência à criação, a partir de 1997, da figura de **animador cultural dos estabelecimentos de ensino de 2º e 3º ciclos e secundário**, função esta que visava garantir à escola a possibilidade de contribuir para a "*formação Abrangente para a Vida, o mesmo é dizer para todas as suas vertentes*" (Santos, 2009:134) e que dependia, fundamentalmente, da capacidade intrínseca de cada instituição em avançar com a sua implementação.

A dinamização deste modelo teve, como implicação maior, o aparecimento e desenvolvimento, por todo o arquipélago, de grupos de teatro, os quais acabaram por

[436] Diário da República - I Série, Nº 39.

"obrigar" à existência de um festival de teatro escolar da RAM, festival esse que comemorou já a sua 27ª edição, ocorrendo em período expressamente dedicado para o efeito num dos estabelecimentos de ensino.

Noutro plano e a revelar a preocupação com a necessidade de perspetivar a educação e o papel das suas instituições e dos seus atores, muito para além de uma conceção conservadora que vê a escola exclusivamente como instrumento do instituto da escolaridade obrigatória, a Madeira estabeleceu, em 1998, por via da Portaria Nº 139/98 de 24 de agosto[437], com a premissa, como explicita o preâmbulo, de que

> "*A escola, na prossecução do seu projecto educativo deve desempenhar um papel interveniente que não se esgota em si mesma, mas que passa pela (....) constituição de parcerias sócio-educativas que garantam a iniciativa e a participação da sociedade civil, com vista a assegurar o progresso social* (...)" (JO-I Série-Nº60, 1998:1: sublinhado nosso)

a Madeira estabeleceu, dizia, a possibilidade de haver

> "*uma prestação de serviços da escola à comunidade, que lhe proporcione a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões (...) através de mecanismos de aproximação entre a escola e a vida activa, dinamizando a função inovadora e interventora da escola*" (ibid.: sublinhado nosso).

O citado regime de prestação de serviços, refere o diploma ao seu Artigo 2º, era "*aplicável aos estabelecimentos do 2º e 3º ciclos do ensino básico e secundário*" (ibid.) podendo ainda "*ser implementado nas escolas a tempo inteiro do 1º ciclo do ensino básico*" (ibid.), atenta em especial e neste caso, a disponibilidade que, nestas instituições, passou a existir de docentes e técnicos de várias áreas.

De acordo com o estipulado ao seu Artigo 5º, "*Os projectos devem ser enquadrados no projecto educativo da escola*" (ibid.) e, para a sua prossecução e inventariação das necessidades existentes na área onde se inserisse, deveria ser promovida a "*articulação com as Autarquias Locais, Associação de Pais e Encarregados de Educação, Associação de Estudantes e representantes dos interesses sócio-económicos e culturais*" (ibid.), podendo as referidas atividades, de acordo com o Artigo 10º, ter lugar no estabelecimento de ensino ou noutro local que fosse definido pelas partes (ibid.:2).

[437] Jornal Oficial -- I Série -- Nº 60.

9.3. A Obstrução Político-Ideológica Institucionalizada e as Exceções

"*a centralização é como o tigre do provérbio hindu,*
que é possível cavalgar, mas que é menos fácil desmontar"
Lussato e Massadié

Deve, entretanto, realçar-se, a propósito destas muitas experiências, que a posição de alguns responsáveis políticos nacionais nem sempre foi contrária à aceitação da competência da Região para legislar sobre a matéria, qual expressão da máxima de que "não há regra sem exceção".

Guilherme d'Oliveira Martins[438], por exemplo, sustentava, em outubro de 1994, no quadro de umas jornadas parlamentares, do Partido Socialista, que ocorreram na Madeira e foram dedicadas à Educação, que "*a regionalização do ensino é positiva pois aproxima a resolução dos problemas da escola dos cidadãos*" (Santos, 2009:43, citando o Diário de Notícias do Funchal).

Todavia, o Ministro da Educação português que melhor compreendeu o fenómeno e o defendeu, em várias instâncias, foi Marçal Grilo.

A 25 de maio de 1996, na AR e com a dimensão simbólica que o local propicia, ainda a Subsidiariedade não estava plasmada na ordem jurídica interna do país, Marçal Grilo, questionado por uma deputada do partido que suportava o Governo, após afirmar "*estar de acordo com a regionalização do ensino na Madeira*" (Santos, 2009:44), foi mais longe, nomeadamente ao assumir que "*com algum bom senso e uma boa capacidade técnica (...) é possível criar um sistema que não ponha em causa os dois aspectos essenciais (...) que são a coesão nacional e a mobilidade das pessoas*" (DR - I Série, Nº 75, 1996:2444).

Nesta circunstância, destrinçou ainda a figura da Autonomia Política da mera Descentralização, nomeadamente quando, desafiado, respondeu:

> "*em relação à diferenciação entre as regiões autónomas e o que poderão vir a ser as regiões no continente (...) há uma diferença que me parece importante: as regiões autónomas têm autonomia política e, portanto, é óbvio que o processo (...) é manifestamente diferente daquele que se processará com as regiões do continente*"(ibid.).

[438] Que foi Ministro das Finanças e da Educação e Presidente do Tribunal de Contas.

Ainda nesta sessão, questionado por dois outros deputados[439], um também da bancada que suportava o governo, e outro de um dos partidos da oposição, neste particular sobre se, no caso do primeiro dos referidos eleitos pelo povo, "*o Sr. Ministro não concordará comigo que esta ideia de controlo e de fiscalização* [referindo-se à Inspeção Geral de Educação] *deveria ter uma unidade nacional*" (ibid.:2443), e, no caso do segundo, mais assertivo, ao afirmar que "*há que relevar e defender a possibilidade institucional e concreta de acção da Inspeção Geral de Educação em todo o território nacional*" (ibid.), Marçal Grilo foi de novo coerente com o anteriormente expresso, afirmando: "*Há aspectos em relação aos quais não faz sentido que exista para o todo nacional uma unidade de inspeção única (...) havendo, sobretudo, ao nível disciplinar, aspectos que nos parecem dever ser exclusivamente contemplados nessa regionalização*"(ibid.:2444).

Realce, ainda, deve ser dado a Manuel Ferreira Patrício, que foi, entre outras funções, presidente do Instituto de Inovação Educacional e Diretor Geral do Ensino Superior, com tudo quanto esta última circunstância invoca, visto que uma das questões mais suscitadas, sobre a dificuldade de haver um sistema com características próprias, envolvia o acesso ao ensino superior. Ora, aquele também professor catedrático da Universidade de Évora, não se eximiu de afirmar, em maio de 1996, que "*o ensino tem que estar enquadrado no sítio onde, efectivamente o estudante está implantado, portanto, a educação tem que ser regionalizada*" (Santos, 2009:43), admitindo ainda e complementarmente, de modo a rechaçar as dúvidas suscitadas, que, na Madeira, se "*realiza equilibradamente o que eu considero ser o próprio conceito de educação, implantada no local mas aberta ao universal*" (ibid.).

Dito isto e qual entendimento mais lato, dos órgãos de governo próprio da RAM, de que o processo de regionalização ficaria incompleto se não abrangesse também a área da gestão e administração escolar, entendeu o Governo Autónomo, após aprovação de proposta de diploma no seu plenário, remeter, à ALRAM, um projeto de Decreto Legislativo Regional sobre o "**Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos de Educação e de Ensino Públicos da Região Autónoma da Madeira**" (ibid.:109).

Ainda segundo o autor, remetido o diploma ao Parlamento Madeirense, foi, "*após um longo período (cerca de 9 meses) de audições aos parceiros sociais*" (ibid.), por parte

[439] Ambos, profissionalmente, inspetores de educação.

da Comissão de Educação, aprovada a proposta final, por uma larga maioria dos deputados.

Contudo, após essa aprovação, a 28 de julho de 1999, o projeto de Decreto Legislativo Regional veio a ser vetado, pelo Ministro da República, seguindo-se, em conformidade com a tramitação, nova votação na ALRAM, em dezembro do mesmo ano, com a confirmação integral do diploma, "*por maioria absoluta dos seus membros em efetividade de funções*" (DR - I Série A, Nº 104, 2003:2926), tendo o Decreto Legislativo Regional sido publicado em 31 de janeiro de 2000, sob o Nº 4/2000/M[440].

Mas apesar de o diploma ter sido reiterado, integralmente, por uma maioria absoluta dos legítimos representantes do povo Madeirense, decidiu "*O Ministro da República (...) requerer (...) a declaração, com força obrigatória geral, da* ***ilegalidade*** *de várias normas do Decreto Legislativo Regional Nº 4/2000/M, de 31 de Janeiro*" (DR - I Série A, Nº 104, 2003:2923: a bold em itálico no original), junto do Tribunal Constitucional.

Antes da decisão formal, foi suscitado ao Parlamento Autónomo que fundamentasse as suas opções, o que, segundo o Acórdão Nº 161/2003[441] do TC , foi remetido para os pressupostos do Decreto Lei Nº 364/79 e para a própria LBSE, bem como e considerada a transposição, para o direito interno, do princípio da Subsidiariedade, em 1997, para esse valor maior da construção Europeia e princípio reitor da organização e funcionamento do Estado (Blanco de Morais, 1997) que está plasmado na CRP e no EPAM.

Apesar das justificações do Parlamento Madeirense, a realidade é que o Tribunal Constitucional se veio a pronunciar, em 2003, três anos após a publicação do diploma, pela ilegalidade das referidas normas do diploma. À exceção, sublinhe-se, das que respeitavam a questões financeiras e de redução de horário dos detentores dos lugares de gestão, apesar destas, em bom rigor, se enquadrarem na mesma legislação nacional que serviu de suporte ao parecer globalmente negativo, circunstância que não deixa de se estranhar, porque contraditória e nos antípodas da posição que, maioritariamente, vingou sobre o restante articulado, qual confirmação de que "*O positivismo jurídico (...) troca a ordem do justo (****Jus quia Justum)*** *pelo império da lei positiva e da força do Poder (****Jus quia Jussum / quia coactum)" (***Bigotte Chorão, 1994:109: a bold em itálico no original).

[440] Diário da República – I Série A, Nº 25 de 31 de janeiro 2000.
[441] Diário da República - I Série A, Nº 104 de 6 de maio de 2003.

Na sequência desta decisão do TC, os órgãos de governo próprio da RAM optaram por voltar a inscrever o tema nas suas preocupações, tendo, a 22 de março de 2006, aprovado, desta feita com uma maioria ainda mais acentuada dos deputados Madeirenses, algumas alterações ao citado Decreto Legislativo Regional Nº 4/2000/M.

Já na condição de Representante da República, visto que, entretanto, a figura constitucional de Ministro da República para as Regiões tinha sido eliminada da CRP[442], entendeu aquele órgão (por sinal tutelado pela mesma personalidade), ora e conforme o expressa o Acórdão Nº 262/2006[443] do TC, requerer *"a apreciação preventiva da constitucionalidade de normas constantes do* [novo] *decreto legislativo regional*" (DR – I Série – Nº 107, 2006: 3683).

Reencetado o processo, voltou a ALRAM a fundamentar a sua posição, desta feita ainda de modo mais substantivo pois, entretanto, em 2004, tinha sido efetuada a 6ª revisão da Constituição, a qual, como sustenta o Parlamento Autónomo no seu contraditório,

> "*veio alargar ainda mais as competências legiferantes desta Assembleia Legislativa (...) e impondo claramente como limites apenas a Constituição e as leis de valor constitucional, além da necessidade de conformação às matérias constantes do Estatuto Político-Administrativo"* (ibid.:3687),

diploma legal este "*onde a matéria do ensino surge como de interesse regional (artigo 40º)*" (ibid.).

De registar, na oposição formulada pelo Parlamento Madeirense, a dupla contradição em que o Tribunal Constitucional incorria, nomeadamente, refere-se em primeiro lugar, por atentar contra a lógica, político-organizacional, subjacente à arquitetura do Estado e, complementarmente, por sonegar o direito de legislar sobre a matéria em causa, em particular

> "*à luz das recentes evoluções jurisprudenciais e doutrinárias (...) numa óptica de actualidade das matérias da educação, onde a descentralização e autonomia conferida às escolas o também deve ser, até por maioria de razão concedida a uma Região dotada de autonomia administrativa e também política com poderes legislativos próprios*" (ibid.: sublinhado nosso).

---

[442] A figura de Ministro da República foi, entretanto, na Revisão Constitucional de 2004, substituída pela de Representante da República, que viu reduzidos os poderes que lhe estavam cometidos até então, que não o da fiscalização da legislação regional.

[443] Diário da República - I Série A, Nº 107, de 2 de junho de 2006.

Noutro âmbito e ainda a revelar a contradição em que incorriam os defensores da inconstitucionalidade do diploma, é o defendido, em sede do Acórdão, com recurso a pareceres dos constitucionalistas Jorge Miranda e Rui Medeiros, e em linha com o sustentado por Blanco de Morais, de que, após a citada 6ª revisão da CRP, "*as assembleias legislativas passaram a poder desenvolver para o âmbito regional os princípios ou as bases gerais dos regimes jurídicos (...) concorrendo com o Governo"*(ibid.:3691) da República, explicitando-se ainda, adiante e de forma mais clara, que

> "*no enquadramento jurídico-constitucional vigente, o parâmetro relevante é a própria Lei de Bases do Sistema Educativo, a qual passou a poder ser desenvolvida pelo Governo e pelas assembleias legislativas das Regiões Autónomas*" (ibid.: sublinhado nosso).

Com esta mesma perspetiva e respetivos pressupostos, ora recorrendo a Gomes Canotilho, constata-se ainda no referido Acórdão, que é

> "*até facilmente configurável que aqueles órgãos* [de poder legislativo regional] *desenvolvam de forma diferente a matéria relativa à administração e gestão dos estabelecimentos de educação e ensino, respeitadas as opções político-legislativas fundamentais daquela lei*" (ibid.).

Apesar do referido e porque contrariamente ao que os especialistas sustentam (e dois dos Juízes do referido órgão de soberania expressaram nas suas declarações de voto vencido), o TC procedeu à análise ao pedido de inconstitucionalidade, não numa lógica extensiva, i.e., alargada ao documento no seu todo e como um todo (e a tudo quanto lhe está a montante no que concerne à Autonomia e à Subsidiariedade), outrossim, como refere ainda o mesmo acórdão, "*delimit*[ando] *o seu objecto às normas concretamente questionadas*" (ibid.:3689) pelo Representante da República. O mesmo é dizer, "extirpando as partes do corpo" (e da mente e do ambiente sócio-cultural, político-económico e mesmo jurídico-constitucional geral), tendo, neste quadro, reiterado a inconstitucionalidade das citadas normas e assim confirmando, a ideia expressa, por Jorge Miranda, de que após "*A Comissão Constitucional*[444] [em 1977] *não se ter eximi[*do] *da*

[444] A Comissão Constitucional, qual prelúdio do Tribunal Constitucional, funcionou entre 1976 e 1982, e "*tinha uma dupla natureza: por um lado, órgão 'político' (ou 'político-jurídico') de consulta obrigatória do Conselho da revolução; por outro, órgão jurisdicional supremo em sede de fiscalização judicial da constitucionalidade*" (Lobo Antunes, 1984:309).

tarefa de precisar os contornos do regime político-administrativo regional (...) com relativa latitude. Esse trabalho foi continuado pelo Tribunal Constitucional (...) em termos mais restritivos" (Miranda, 1987:106).

De relevar, da análise da declaração de voto de um dos juízes vencidos, a circunstância de o mesmo, para além de referir "*que não conseguimos descortinar (...) que as normas em questão contrariem as 'bases do sistema de ensino', definidas pela referida LBSE*" (DR-I Série- Nº 107, 2006:3694), ter ainda alertado, o próprio TC enquanto órgão, para o facto de as mesmas se aproximarem das de um Decreto Lei (Nº 172/91 de 10 de maio), sobre o qual "*nunca se suscitaram quaisquer dúvidas sobre a conformidade com a LBSE*" (ibid.:3696), circunstância que levou a que, no contexto da declaração de inconstitucionalidade das normas de um diploma oriundo do Parlamento Madeirense, se afirmasse que "*foi a origem da proposta que determinou a constitucionalidade da mesma ... e não a substância e a forma inerentes*" (Santos, 2009:110: sublinhado no original), assim se confirmando a tese de que

> "*Se há um traço contínuo entre o sistema de ensino herdado do regime autoritário de Salazar e Caetano e o sistema de ensino que se estruturou (...) nas três décadas e meia de regime democrático, é o do centralismo das políticas e da gestão da educação*" (Justino, 2010:110).

Ou e como, relativamente ao âmbito mais específico do nosso exercício, se expressa no "International Handbook of Curriculum", "*the 'April Revolution' resulted in new school subjects but not in a new order of curriculum construction*" (Pacheco e Seabra, 2014:398), frisando-se mesmo, à página seguinte, que "*The history of Portuguese school exhibits a long tradition of strong hierarchy, where the political legislation of the curriculum hinders the school autonomy*" (ibid.:399).

A David Justino, citado supra, cabe, deve dizer-se, a tentativa de ultrapassar os condicionalismos decorrentes dos obstáculos até então encontrados.

Assim e qual exceção confirmadora da regra, assumindo, até, no plano operacional, o que se deve referenciar como um passo adiante relativamente às posições expressas por Marçal Grilo, o também ex-Presidente do CNE e ex-Ministro da Educação, aproveitando o quadro global em que decorrera a revisão constitucional de 2004, em que se "*aprofundou a autonomia político-administrativa das Regiões Autónomas dos Açores e da Madeira, designadamente aumentando os poderes das respetivas Assembleias*

Legislativas"[445], decidiu propor, nesse mesmo ano, à AR, a par de diversos grupos parlamentares que submeteram os seus próprios projetos, a revisão da LBSE.

Esta proposta, em coerência com todo edifício legislativo em vigor, consubstanciava as posições e reivindicações das Regiões Autónomas, desde logo porque integrava, na Lei de Bases da Educação, e especificando-o para não deixar dúvidas, o princípio da Subsidiariedade e os seus fundamentos, princípio já constitucionalizado desde 1997 e integrado, no EPAM, desde 1999, mas não formalmente plasmado na LBSE.

Esta proposta, em coerência com todo edifício legislativo em vigor, consubstanciava as posições e reivindicações da Madeira sobre a aplicação do princípio da Subsidiariedade ao setor, atenta a sua constitucionalização desde 1997 e a sua integração, desde 1999, no EPAM, com a circunstância, redundante, mas para que não restassem dúvidas "*aos imperadores da lei positiva e da força do poder*" (adaptado de Bigotte Chorão, 1994:109), de ficar taxativamente expressa na Lei específica.

Muito em concreto, essa proposta de lei[446] enformava uma visão mais aberta do sistema, nomeadamente e desde logo dos Objetivos Globais e Específicos do Ensino Básico (Artigos 11º e 13º) e do Ensino Secundário (Artigos 11º e 16º), mas também da Organização dos dois níveis de ensino (Art.º 14º para o Básico e Art.º 17º para o Secundário), estabelecendo ainda, ao seu Art.º 6º - Política Educativa, que esta é da responsabilidade do Governo da República (§ 4º do referido artigo).

Estabelecendo, porém e simultaneamente, de acordo com o parágrafo seguinte (§5º), que tal circunstância "*não prejudica as competências nas áreas da educação e formação dos órgãos de governo próprio das Regiões Autónomas dos Açores e da Madeira*", e enfatizando mesmo, ao seu § 6º, que "*A concretização da política educativa implica a plena participação das comunidades locais, devendo valorizar o princípio da subsidiariedade*" (DR: II Série - A - Nº 70, 2004:2881-2882: sublinhado nosso).

Concomitantemente, a mesma proposta definia ainda, ao seu Art.º 36º - Princípios de Planeamento Curricular, parágrafo 3º, que "*Os planos curriculares do ensino básico e do ensino secundário devem ter uma estrutura mínima de âmbito nacional (...) podendo acrescer a essa estrutura conteúdos flexíveis, integrando componentes de índole regional e local*" (ibid.:2891: sublinhado nosso), sustentando, no que respeita à Administração do Sistema Educativo (Art.º 46º, § 2º), que

[445] in https://www.parlamento.pt/RevisoesConstitucionais/Paginas/default.aspx
[446] Diário da República - II Série A, Nº 70, de 29 de junho de 2004.

"*A administração educativa desenvolve-se ao nível central, regional autónomo e local, devendo valorizar o princípio da subsidiariedade, pelo reforço de competências dos órgãos de governo próprio das Regiões Autónomas, pela descentralização de competências nas autarquias locais e a assunção da autonomia das escolas*" (ibid.: 2893: sublinhado nosso).

Dito isto, a referida proposta de Lei foi aprovada, no dia 20 de maio de 2004, na AR, pela maioria dos seus deputados, tendo sido enviada, para promulgação da Presidência da República, no dia 20 de junho desse mesmo ano.

Jorge Sampaio, porém, decidiu vetar[447] o diploma, recorrendo, na sua mensagem ao Parlamento, a justificações que remetiam, entre outras, para a tradição que desde a década de 60 caracterizava as leis estruturantes do nosso sistema educativo; para o que referia ser a estabilidade da LBSE desde 1986; para uma mudança de governo que iria ocorrer e, finalmente, para o que aventava serem dúvidas de constitucionalidade, interessantemente não suscitadas ao TC, pelo que esse veto é categorizado, na política nacional, como um veto político. Que decorreu, objetivamente e só, da oposição do Presidente da República ao preconizado pela maioria dos deputados à AR, atitude esta que, pelos seus contornos, impediu a convergência e a coerência de princípios, entre o assumido pelo país enquanto Estado membro da União Europeia; o estabelecido na Constituição, no Estatuto Político-Administrativo da Madeira e na Lei de Bases (do Sistema Educativo ou da Educação), em particular em matéria de Subsidiariedade, de Autonomia e de abertura à Participação, cívico-política, dos cidadãos, no sistema educativo.

[447] Diário da República, II Série A, Nº 79, de 29 de julho de 2004.

10. A VISÃO e a PERSPETIVA dos KEY INFORMANTS

O presente capítulo, enquanto instrumento fundamental à triangulação, explicita o entendimento geral e específico, de cada um dos atores políticos que aceitaram o desafio e tiveram disponibilidade para responder às questões que definimos como cruciais ao nosso trabalho de investigação.

Neste contexto, a organização do capítulo será tão simples quanto nele se revelarão, relativamente a cada uma das questões e qual formulação categorial, as respostas obtidas dos "*Key Informants"* (Ying, 2009*)*, quais "*perspectivas participantes*" (Bogdan e Biklen, 1994), quer relativamente à substância como à forma e ao espírito subjacente aos processos e às decisões, de quem desempenhou papéis determinantes nas diversas estruturas de poder do país e/ou da região.

Assim sendo, o presente capítulo divide-se em cinco "sub-capítulos", que correspondem a cada uma das categorias subjacentes às questões de investigação que foram formuladas.

Antes de prosseguir, refira-se quem foram os entrevistados que se disponibilizaram a colaborar e em que condição foram ouvidos.

ENTREVISTADOS	CONDIÇÃO (ÕES) SUBJACENTE (S)
Pedro Passos Coelho	Primeiro Ministro do XIX Governo Constitucional
David Justino	Ministro da Educação do XV Governo Constitucional, Presidente do C.N.E. e Catedrático da UNL
Alberto João Jardim	Presidente do G.R.Madeira e do Comité das Regiões Periféricas e Marítimas
Jorge Moreira de Sousa	Representante da Madeira ao CNE, Presidente de Conselhos Diretivos da ES Jaime Moniz, Deputado à ALRAM, pelo PSD, e Presidente da Câmara Municipal de Machico
Ricardo Vieira	Deputado à ALRAM pelo CDS/PP; Professor de Direito Regional e Advogado
Sofia Canha	Deputada à ALRAM pelo PS e Coordenadora do Sindicato de Professores da Madeira (FENPROF)
Luís Paixão	Deputado à ALRAM pelo PSD, onde foi Presidente da Comissão da Educação 8 anos e Professor do Ensino Secundário
Rodrigo Trancoso	Deputado à ALRAM pelo BE e Professor do Ensino Secundário

10.1. Influência e Impacto da Integração de Portugal em Espaços Supranacionais e em Organizações Internacionais

Relativamente a esta matéria, todos os entrevistados assumiram ser inquestionável, em particular no que remete para a integração Europeia, quer a influência da adesão a este espaço, como e muito em especial, o impacto ao nível do sistema educativo como um todo.

O Primeiro Ministro do XIX Governo Constitucional expressa mesmo a ideia, "*no quadro das convenções a que Portugal adere e dos Tratados a que se vincula*", que "*Os governos tendem a incorporar elementos e tendem a fazer a convergência com as conceções e arquiteturas legislativas no espaço internacional que partilhamos*".

Já o ex-presidente do Governo Autónomo da Madeira que foi, também, Vice-Presidente do Comité das Regiões Europeias e Presidente da Conferência das Regiões Periféricas da União Europeia, entende salientar que "*Todas as disposições dos Tratados Europeus que se referem à Educação vão de encontro àquilo que sempre se disse na Madeira*", leia-se, face ao expresso nos diferentes programas de governo e nas declarações dos seus responsáveis, que "*a Educação deveria ser Regionalizada*"[448]. Desde logo, clarifica, "*porque a U.E. assenta num conjunto de princípios que não são iguais aos países islâmicos; que não são iguais aos países que têm sistemas ditatoriais; que não são iguais a países de capitalismo selvagem*", antes se suportam "*nos princípios da prioridade dos direitos humanos (...) da prioridade da pessoa humana*", a qual tem, como pilar fundamental, "*o princípio da Subsidiariedade*", princípio este que, diz, se concretiza respeitando "*as características de cada Estado e de cada Região*", a quem caberão, neste contexto, as responsabilidades de adequar os sistemas "*às suas características (...) de tradição cultural e mesmo, porque não, de tradição civilizacional*".

Dito isto, cabe referir que a perspetiva deste dirigente político Madeirense e Europeu, sobre a influência e o impacto da adesão à U.E., vai tão longe quanto a ideia de "*uma Lei de Bases da Educação Europeia*" que contemple, afirma, dois planos, um "*de*

[448] Note-se que o conceito utilizado nunca se cingiu à descentralização decisional, de cariz meramente administrativo e de gestão corrente, outrossim à Regionalização enquanto conceito mais lato (suportado na Autonomia, em primeira instância e, posteriormente, também na Subsidiariedade) que via nos órgãos de governo próprio a capacidade de decidir sobre o desenho organizacional global do sistema.

formação comum ao indivíduo / cidadão europeu e [outro] *da especificidade de cada Região*".

David Justino, que foi ministro da Educação e presidente do Conselho Nacional da Educação, afirma, por seu lado, que "*Há claramente um processo de regulação transnacional dos sistemas nacionais através da (...) regulação induzida das políticas públicas nacionais*". Havendo mesmo, sustenta, uma "*tentativa de desnacionalização dos sistemas de ensino*", qual, sublinha, "*agenda transnacional para uniformizar os currículos em torno do problema das competências e não dos conhecimentos*". Matérias em que, reconhece, está "*completamente contra*".

Entrevistou-se ainda Jorge Moreira de Sousa, considerado, até muito recentemente, o "decano" dos Presidentes dos Conselhos Diretivos das Escolas da Região Autónoma e que foi, também, representante da Madeira ao CNE. Relativamente à questão, começou por ser objetivo e sintético, dizendo não haver "*margem para dúvidas*" sobre essa circunstância. Considera, em particular, que a "*OCDE e a U.E. tiveram e têm uma enorme influência*", explicitando, no caso desta, "*que a sua importância tem vindo a crescer*", designadamente por via de um conjunto de programas comunitários e, como sublinha, desde a aprovação do "*Tratado de Maastricht* [que] *consagra, nos Artigos 126 e 127, a educação e a formação como áreas de intervenção (...) enquadradas no princípio da subsidiariedade*".

Quanto àquele que foi Presidente do CDS-Madeira e deputado ao Parlamento Madeirense durante quase quatro legislaturas, no qual fez parte de diversas Comissões de Educação, defende que "*Portugal, como Estado organizado, teve de se adaptar a essas circunstâncias*", sublinhando mesmo que "*o nosso sistema de creditação foi muito influenciado por esses novos quadros de referência*", entre os quais referencia "*o Acordo de Bolonha*", que lhe parece constituir-se como paradigmático.

No que concerne à posição de uma outra deputada, eleita pelo Partido Socialista, afirma, de modo muito assertivo que, "*Naturalmente que a partir do momento que fazemos parte dessas organizações temos de nos adaptar a elas e acabamos por nos condicionar também*", salientando, ainda, que a partir desse momento há que "*abordar os currículos, os programas, de forma a nos podermos adaptar*". Sofia Canha, que foi também membro ativo da Comissão de Educação, sublinha mesmo, como referiu na entrevista, "*que essa influência (...) é desejável*", relevando que assume, para além de contornos "*formais* [outros também] *informais, propiciados pelos programas Europeus de intercâmbio*", circunstância em que os contactos se alargam pelas diversas

comunidades educativas, com implicações operativas "*mesmo direta*[s]*, nas abordagens dentro da sala de aula e em todo o sistema*".

Para um outro deputado, neste caso do PSD-Madeira, que foi presidente da Comissão de Educação durante duas legislaturas, "*a influência e o impacto da nossa integração internacional é indiscutível*". Circunstância que decorre, diz, de "*Em tempo de globalização* [sermos obrigados] *a pensar a Educação nas suas múltiplas dimensões. Individual; local; regional; nacional e transnacional*", globalização que, pelos seus contornos, exige "*uma regionalização* [da Educação] *suportada numa escola cultural, enraizada e que também garanta um ensino individualizado*", meio verdadeiramente único para assegurar a corporização de "*o direito à diferença e* [do] *exercício efetivo da autonomia*".

Finalmente, ouviu-se um deputado do Bloco de Esquerda, que esteve no Parlamento da Madeira durante uma legislatura e que foi, também, membro da Comissão de Educação. Sobre esta matéria, Rodrigo Trancoso entendeu sublinhar que "*Toda a realidade envolvente (...) tem influência nas políticas e, no caso particular da Educação, não podemos fugir a essa influência*", exemplificando, tal como outros, com a "*adoção de Bolonha*". Este deputado, que é professor do Ensino Secundário, relevou ainda a circunstância de, para esta realidade, contribuir, de modo fundamental, a dimensão de "*livre mobilidade*" no quadro da U.E., que permite, sublinhou, a livre transferência entre sistemas.

Relativamente às eventuais influências de outras organizações no nosso sistema educativo, quatro dos entrevistados (Passos Coelho; Ricardo Vieira; Sofia Canha e Rodrigo Trancoso) enfatizaram o papel da OCDE, em especial devido ao PISA, testes estes que, pelo impacto que produzem, em termos político-sociais, na imagem de um país e/ou de uma região, acabam por influenciar as orientações seguidas pelos sistemas.

Quanto à influência eventualmente determinada por países das Diásporas ou da CPLP, o entendimento eminentemente salientado por um dos entrevistados (neste caso o ex-1º ministro de Portugal) é de que, face ao nosso enquadramento no espaço Europeu, o impacto é quase inexistente no nosso país, sendo maior, afirma, "*a preocupação dos PALOP em adequarem as suas ofertas às nossas exigências*", aspeto este que não se verifica, porém, tanto no Brasil, consideradas as "*estruturas organizativa e curriculares muito diferentes*".

Temos, assim, a este nível, sublinhada, globalmente, por todos os entrevistados, a ideia de que a integração na União Europeia teve e tem óbvias repercussões nos princípios

e na forma como se organiza o sistema educativo português a todos os seus níveis. Contudo, a nossa adesão à CPLP ou as ligações mais informais aos países das Diásporas, não produzem, diretamente, qualquer impacto no nosso sistema.

No que concerne à OCDE, o entendimento é de que a sua influência é claramente percetível, apesar de menor do que a da U.E., visto poder induzir, através de análises comparativas entre os diferentes sistemas educativos, ajustamentos na organização destes.

10.2. Aplicação Transversal dos Princípios Constitucionais da Autonomia, da Descentralização e da Subsidiariedade à Legislação Educativa

No âmbito desta questão, qual seja e muito concretamente, sobre se os princípios Constitucionais da Autonomia, da Descentralização e da Subsidiariedade, são transversalmente assumidos, em conformidade com o estabelecido na CRP, nomeadamente pela Lei de Bases do Sistema Educativo, decorre do entendimento dos entrevistados e, desde logo, daquele que foi durante cerca de quatro anos e meio, a terceira figura da hierarquia do Estado, que "*Há uma dessintonia entre a Lei de Bases e o que a Constituição diz hoje*", pelo que, ainda segundo Passos Coelho, "*Há diversos aspetos que recomendariam uma revisão da Lei de Bases*". Ou e como o expressou de forma mais enfática, "*Há muita coisa que precisa de ser revista no âmbito da Lei de Bases*", circunstância que sustenta em inúmeras alterações que, entretanto, foram ocorrendo desde a aprovação daquela (em 1986 na sua versão primeira e determinante), e principalmente, pela necessidade de incorporar nesse documento, que gere o sistema educativo, "*uma maior autonomia e uma maior descentralização*". O ex-Primeiro Ministro defendeu mesmo que "*o sistema educativo deverá encaminhar-se para um nível de autonomia reforçada e de maior descentralização e que podia ter (...) a correspondente tutela quer autárquica quer regional*", circunstâncias estas que não invalidam a sua ideia de que o sistema deveria "*sobretudo assentar sobre a autonomia das próprias unidades orgânicas (escolas)*". Com estas premissas, aproveitou para referir que defende "*há muito tempo que exista, do ponto de vista nacional, a definição e harmonização de regras que fixem grandes objetivos*", e que e concomitantemente, "*devemos caminhar para níveis o mais descentralizados possível*", no qual poderíamos antever, "*para o ensino básico e secundário aquilo que, de alguma maneira, existe ao nível do superior (...) admitindo mais regras nacionais para o básico e secundário*".

Relativamente ao político que mais tempo exerceu funções continuadas após o 25 de abril, começou por referir, no que respeita a este tema, que tudo decorre do "*domínio dos princípios* [pois] *Eu entendo que a Madeira é, ainda, um território colonial*".

Atentas, defende, as posições assumidas, pela Nações Unidas, sobre o tema, vis-à-vis a praxis política portuguesa no que concerne às autonomias regionais, nomeadamente a sonegação de uma série de direitos e reivindicações da Região face à República, mau grado a sua aprovação, por maioria ou unanimidade, no Parlamento Madeirense. Sustenta ainda Alberto João Jardim, um pouco em linha com Pedro Passos Coelho, que haverá necessidade, no fundo, de rever a Lei de Bases, no sentido em que se deve reconhecer, nesta, "*o próprio interesse específico que está no Estatuto Político Administrativo"* da Madeira, tendo, aquela, estabelecida também "*como fronteira, a organização administrativa regional no plano da Educação*".

É neste contexto, ora de dessintonia, já não, como referiu Passos Coelho, entre a CRP e a Lei de Bases, mas entre o EPAM e a LBSE, que o nosso interlocutor discorre ainda sobre a inaplicabilidade efetiva do princípio da Subsidiariedade, em Portugal e neste caso à Educação, aspeto este cuja responsabilidade maior, enfatiza, se deve à "*jurisprudência* [que] *acaba, sempre, por ser hostil*" ao citado princípio e que, em seu entender, o "*Sabota*" mesmo. Nomeadamente, salienta, porque "*Na maior parte das decisões, sejam eles magistrados ou meros decisores administrativos, há uma grande dificuldade cultural em distinguir Estado Unitário*[449] *de Unidade Nacional, que são conceitos absolutamente diferentes*", como exemplifica com o caso paradigmático da Suíça que, diz, "*é confederada e vive em unidade nacional* [mas] *Não é um Estado Unitário*".

Alberto João Jardim enfatiza que tudo decorre, no limite, da "*incultura do Estado Português*", que é consequência, sublinha, de uma "*tradição de oito séculos de centralismo e de cinco séculos e meio de colonialismo*", Estado esse para quem "*as Autonomias constituem hoje um choque cultural*", e que se sente, neste contexto, de séculos de enraizamento de esquemas mentais e culturais absolutamente centralistas,

[449] Ainda a montante deste plano de confusão de conceitos (de Estado Unitário e Unidade Nacional), Alberto João Jardim, em defesa da sua posição e em linha com outros constitucionalistas e políticos (Bacelar Gouveia; N.J. Sousa; Miranda; Fernandes da Silva; Mota Amaral), afirma que "*O Estado Unitário é uma mentira. O Estado Unitário só existe quando existe uma única fonte de poder legislativo. Aqui, em Portugal, existem três fontes constitucionais de poder legislativo* [o Parlamento Nacional e os dois Parlamentos das Regiões Autónomas]".

"*frontalmente subvertido*" por estas "*regiões descentralizadas e com poder político-legislativo próprio*".

Já aquele que foi Ministro da Educação do XV Governo Constitucional, para além de enfatizar que "*Esta lei, a lei que ainda está em vigor* [há 34 anos] *é das leis que está mais desatualizada, precisamente porque as pessoas não querem mudar porque não existem condições políticas, ou entendem que não existem condições políticas para mudar*". David Justino assume mesmo, como outros entrevistados, mas recuando mais no tempo, que, entre os princípios constitucionais e a LBSE, "*Havia* [uma dessintonia], *na medida em que (...) a Lei de Bases de 86, de certa forma, alimentava a abordagem altamente centralizada do sistema educativo*", ou e como o enfatiza adiante, "*Um sistema educativo altamente centralizado de regulação coerciva de base hierárquica*".

O ex-Ministro da Educação dá, posteriormente, nota de que essa circunstância se manteve e que, na sequência da "*adesão à União Europeia e* [d]*aquilo que mais tarde os Tratados vêm consagrar* [...i.e.] *o princípio da Subsidiariedade,* [que defende] *que não se deve fazer centralmente aquilo que a proximidade tende a conferir mais eficácia e maior poder de resposta*", o Governo de que fez parte decidiu aproveitar o facto "*precisamente para podermos alterar a Lei de Bases e conferir-lhe alguns elementos (...) na perspetiva de maior descentralização*". Neste contexto, o docente catedrático da Universidade Nova de Lisboa, defende ainda que "*tem que haver um equilíbrio entre aquilo que é a descentralização para as Regiões Autónomas e para as Autarquias e aquilo que é a descentralização para as Escolas*".

Remetido para o Artigo 36º § 3º, da proposta de Lei de Bases que defendeu, em 2004[450], articulado esse que definia, relativamente ao currículo, "*uma estrutura mínima de âmbito nacional (...) podendo acrescer a essa estrutura conteúdos flexíveis, integrando componentes de índole regional e local*" (DR - II Série A - Nº70, 2004:2891) David Justino salienta que,

> "*No caso das Regiões e precisamente quando introduzimos a possibilidade de existir uma componente regional de definição do currículo, isto quer dizer que há um currículo nacional, um currículo mínimo, esse é o currículo nacional e depois haver uma margem, não vamos agora dizer que são 20-25 % ou mais, haver uma margem a definir de forma regulamentar*".

[450] Aprovada, na AR, mas vetada, politicamente, pelo Presidente da República.

Ainda a este propósito, defendeu também que "*no caso das Regiões Autónomas, (...) seriam definidas pelo Governo Regional*".

Note-se, ainda, que para além da perspetiva estratégica, se percebeu, também, uma dimensão tática subjacente à proposta, já que, como sublinhou, "*é óbvio que se tivermos um sistema altamente centralizado é mais suscetível de ser controlado por forças fora do Ministério*". Ou, mais concretamente e como afirmou: "*Controlado. Condicionado. Influenciado. O que quiser*". Nomeadamente, como disse, porque nesse quadro, "*O poder de influência, nomeadamente da área sindical sobre o Ministério é muitíssimo maior*".

Quanto a Jorge Moreira de Sousa, sublinha que, relativamente às escolas em concreto, mesmo com a publicação do "*Decreto Lei Nº 115-A/98*", que configurava um "*novo modelo de democracia participativa, descentralização e desenvolvimento da autonomia das escolas* [...com a] *valorização da identidade de cada escola*" e, prossegue, mesmo depois de, "*Mais recentemente* [, ter sido] *ensaiada um nova forma de incrementar uma maior autonomia das escolas com o regime de (...) flexibilidade curricular*", a realidade é que "*a autonomia das escolas está longe de ser uma realidade*", pois, concretiza, "*O Estado mantém um controlo técnico sobre a vida escolar, concretamente sobre os recursos humanos, a organização e seleção de conteúdos e a avaliação das escolas*".

Por esta circunstância e pelo facto da Madeira já ter demonstrado "*uma vontade firme de afirmar, na Região, a autonomia e as competências na área da educação*", o que exemplifica com uma série de projetos desenvolvidos, pelas autoridades regionais, que demonstram a concretização dos citados princípios, lamenta só que mais poderia ser feito, "*Mas pertencemos a um país que esteve quase oito séculos sob o domínio de regimes monárquicos absolutos e com mais quatro décadas de regime republicano ditatorial*" pelo que, conclui, "*Não podemos apagar um legado que permanece no nosso ADN coletivo*".

Ricardo Vieira, que foi também docente, na Universidade Católica na Madeira e no Curso de Estudos Regionais e Locais na UMa, sublinha também a necessidade imperiosa de "*fazer funcionar o princípio da Subsidiariedade*" já que este princípio, afirma inequivocamente, "*é um princípio estruturante do Estado*", pelo que, com a força de uma imagem simples, defende que "*O Estado tem de ter isso dentro da cabeça...cada lei que faz, cada competência que determina tem que ter na cabeça o princípio da Subsidiariedade*". De modo muito assertivo, este advogado sustenta mesmo que "*O domínio da Educação é um domínio tão vasto* [...que] *Não tem que ser determinado por*

umas sapiências que se metem lá na 5 de Outubro[451]", referindo que este processo tem de ser é dialogado, participado, para concluir que "*a liberdade só é frutuosa*".

Para Sofia Canha, que foi, também, Coordenadora do Sindicato de Professores da Madeira e que entendeu sublinhar, durante a entrevista, ser professora com mais de 20 anos de experiência, é também linear o entendimento de que "*a aplicação do princípio da Subsidiariedade é perfeitamente possível"*. Para acrescentar, em defesa da sua aplicação, que dele decorre a *"vantagem de dar mais autonomia ao próprio sistema educativo, às pessoas, à população*", realçando ainda que acredita "*que há a possibilidade de dar mais autonomia* [no plano curricular] *às escolas, como aos municípios, como à Região, naturalmente*". Esta entrevistada entendeu ainda enfatizar que "*sentem-se muitos constrangimentos*", pelo que acredita que "*tem que haver, de facto, passos concretos, de descentralização, de dar maior poder*", alertando para a contradição da Lei de Bases preconizar autonomia e do próprio regime autonómico se sustentar naquela, mas que, na realidade, tal não aconteça.

Já Luís Paixão, que, para além de deputado, foi docente do Instituto Superior de Arte e Design, sublinha a estranheza pelo desrespeito por preceitos constitucionais como os que decorrem da assunção do "*regime autonómico e dos seus órgãos de governo próprio*", órgãos esses que têm visto sonegado, objetiva e formalmente, "*o direito à diferença (...) e o exercício efetivo dessa autonomia"*. Nomeadamente, como refere, "*a Assembleia Legislativa* [que] *tem competência para legislar em matérias de interesse específico para a Região*". Neste contexto, o também ex-professor do Ensino Secundário, dá nota da profunda contradição existente, nesta matéria, tendo em conta "*quer a Autonomia Política, desde 1976, quer a Subsidiariedade, desde 1997 ou 1999*". Este ator político que, relembra-se, também liderou a Comissão de Educação do Parlamento Autónomo, alerta ainda para o facto de que, "*Se não houvesse estas dúvidas e estas contradições, a Região ganharia e muito* [numa] *melhor qualidade da educação* [e na] *melhor satisfação das necessidades dos alunos*".

Relativamente ao deputado do BE, assume que tudo é "*Espelho das naturais contradições no nosso país*", aproveitando ainda para sublinhar, por exemplo, a propósito da alegada competência exclusiva, da AR, para legislar sobre a LBSE, que a própria "*Constituição também tem um carácter muito estático, pouco dinâmico*", para além de

[451] Nome da avenida onde se localizam os serviços do Ministério da Educação de Portugal.

realçar, como Sofia Canha, que existia uma contradição evidente, no âmbito da própria Lei de Bases, já que, advogando-se a autonomia como princípio básico do sistema, se acaba, pela praxis, por se inviabilizar a mesma.

Estão assim subjacentes, ao entendimento da quase totalidade destes *key-players*, um conjunto de aspetos que permitem descortinar algumas das causas que se constituem como eventual óbice à não transferência de poderes e competências, em matéria de Educação e nomeadamente no plano curricular, para as Regiões Politicamente Autónomas de Portugal e, também, num caso, para as Escolas enquanto unidades orgânicas.

Desde logo, como referido por dois entrevistados, o "*ADN coletivo*", que resulta do quadro histórico-cultural que enformou o país e as suas instituições durante quase oito séculos de monarquia absoluta; cinco séculos e meio de império e quase ½ século de regime ditatorial.

Por outro lado e mais proximamente, segundo outros, devido à dessintonia entre a CRP e a LBSE, já que, quando aquela celebra e enaltece a Autonomia Política das Regiões dos Açores e da Madeira, e a Subsidiariedade, a legislação específica não assume nenhum desses princípios, qual "estado dentro do Estado", a quem parece ser permitido não se vincular aos pressupostos fundamentais da Constituição, porventura e só, como refere outro entrevistado relativamente à Subsidiariedade, porque o Estado, contrariamente ao que era sua obrigação, ainda "*não o meteu na cabeça*", i.e., não aplica transversalmente, a toda a legislação, os princípios pilares do seu edifício jurídico-constitucional, nem respeita, no limite, as próprias alterações constitucionais que aprova, obrigando ao derrame das mesmas em toda a legislação dependente[452], de que a LBSE é exemplo.

Não despiciendo, ainda, neste quadro de dessintonias, como foi referido por outro dos entrevistados, é a que decorre do facto de, entretanto, ter sido aprovado, em 1999, um novo EPAM, que, para além de reiterar a Educação como matéria de interesse específico, passa a assumir também, na sequência da constitucionalização do Princípio da Subsidiariedade, que este princípio é o que regula todas as relações entre a Região e a República, questão que, a exemplo do que sucede com as mudanças constitucionais, também nada induziu na L.B.S.E.

[452] Qual "transposição", no direito interno, da Lei Fundamental para a legislação ordinária.

E não foi, como se costuma dizer, por falta de oportunidade que a conformidade da LBSE, com a CRP e o EPAM, se concretizou, pois a referida Lei de Bases, de 1986, sofreu três alterações (em 1997, ano da revisão constitucional que integrou a Subsidiariedade na ordem jurídica interna; e em 2005 e 2009, após, portanto, a revisão de 2004), tendo-se limitado "*As duas primeiras alterações (...) a questões relacionadas com o acesso e financiamento do ensino superior (1997 e 2005) e a última, em 2009, com o estabelecimento do regime de escolaridade obrigatória para as crianças e jovens (...) e a consagração da universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade*"[453].

Antes de terminar a análise desta questão, há que realçar, porém, que, em 2004, ano em que foi efetuada a última revisão constitucional e em que foram atribuídos novos e mais poderes às Regiões Autónomas, o Governo da República e o Parlamento Nacional, aprovaram uma proposta, de Lei de Bases da Educação, que contemplava, precisamente, a integração do que suscita a desconformidade da LBSE com a Constituição, designadamente pela não valoração dos pressupostos da Autonomia Política nem do princípio da Subsidiariedade, bem como com o EPAM.

Mas esta, sublinhe-se, única tentativa de ajustar a LBSE à nova realidade formal e substantiva, decorrente dos Tratados da União Europeia; da Constituição Portuguesa e do Estatuto Político-Administrativo da Madeira, bem ainda e segundo alguns, de dar resposta ao positivismo jurídico e cego, que se confina em interpretações restritivas e que é incapaz de situar-se relativamente à "*big picture*" que obriga a remeter para aqueles documentos, mau grado votada pela maioria dos deputados da AR, foi vetada, politicamente, pelo Presidente da República.

David Justino, Ministro da Educação que viu a sua pretensão, de alteração da Lei, sonegada por esse veto político do Palácio de Belém, questionado sobre o assunto, refere que "*o 'inner circle' mais próximo do senhor Presidente da República, Dr. Jorge Sampaio, estava muito ligado à 'esquerda pedagógica' socialista. E foi precisamente esse setor (...) que dificultou a aprovação*".

Por outro lado, quando inquirido sobre se concorda que muito do que ocorre tem por base a conflitualidade entre uma componente ideológica que defende a igualdade total

[453] A Lei Nº 46/86, de 14 de outubro, foi assim alterada pelas Leis Nº 115/97, de 19 de setembro, 49/2005, de 30 de agosto e 85 /2009, de 27 de agosto de acordo com o sítio do Conselho Nacional de Educação: http://www.cnedu.pt/pt/noticias/cne/1039-lei-de-bases-do-sistema-educativo

e, uma outra, que acredita eminentemente na liberdade, respondeu afirmativamente, complementando: "*e há uma coisa que também já percebi (...) as principais resistências que também sempre tive relativamente à alteração da lei foi da parte de forças sindicais, nomeadamente da FENPROF, e do PCP*". Ainda quanto ao veto presidencial e relativamente à questão que se especulou que teria sido a aventada, como inconstitucional[454], para rebater o projeto maioritariamente aprovado na AR, David Justino refere que "*É claro que* [a questão] *não era decisiva porque se veio a revelar mais tarde que não era decisiva, pelo próprio governo socialista*"[455].

Sublinhe-se, a este propósito, que Pedro Passos Coelho entende mesmo que a razão que vem obstaculizando a possibilidade de se alterar a lei quadro do sistema educativo, decorre, precisamente, do facto de haver "*uma parte dos políticos que acha que a escola deve ser um instrumento ao serviço da igualdade* [...políticos esses que são] *menos sensíveis à descentralização, à autonomia, à diferenciação* [qual] *declinação dessa forma ideológica de ver o sistema educativo*", tendo outros, pelo contrário, uma perspetiva do tema "*que privilegia a liberdade, por um lado, e, por outro lado, aquilo que são objetivos mínimos*", sendo esse "*cisma que existe*" no plano ideológico, entre os defensores de cada um dos lados do binómio Igualdade / Liberdade, que impede o alcance de qualquer consenso sobre a matéria, com a consequente imobilidade do sistema.

10.3. Sobre a Integração no Currículo das Múltiplas Variáveis Específicas dos Territórios

Quanto ao terceiro nível de análise / categoria, que aborda a necessidade, ou não, de se considerarem, na construção de qualquer currículo, as variáveis de teor geográfico, histórico, cultural, social, político e económico, o mesmo é saber se se aceita a possibilidade de diferenciação curricular em função daquelas variáveis, neste particular se acentuadas pelo facto de a Madeira ser uma Região Insular e Ultraperiférica, que e qual

---

[454] O ex-Ministro refere, na entrevista, que "*havia um ponto de divergência que seria resolúvel também se fosse necessário*" e que decorria de haver quem quisesse que se estipulasse, de imediato, que o processo seria "*por eleição*", sendo a sua perspetiva de que se limitassem a estabelecer "*um processo público*", já que, posteriormente, em sede regulamentar, com esta redação, "*tínhamos a possibilidade de eleição e de todos os outros processos*".

[455] David Justino refere-se, designadamente, ao Decreto Lei Nº 75 / 2008 de 22 de abril, que foi aprovado e implementado por um Governo do PS, de que era Ministra Maria de Lurdes Rodrigues. Frise-se, entretanto e neste particular, que, relativamente à Madeira, o diploma da ALRAM, relativo à gestão e administração das escolas, se sustentava nas mesmas premissas do decreto acima referenciado, tendo sido declarado inconstitucional, em 2000 e em 2006, pelo Tribunal Constitucional, como se especificou no capítulo anterior.

efeito multiplicador, também viveu a condição de colónia durante imensos séculos (e a vive ainda, segundo um dos entrevistados), o entendimento dos entrevistados é também convergente, assumindo-se que tais fatores são determinantes para o estabelecimento do *What knowledge is of most worth* para os cidadãos, neste caso, da RAM.

Questionado sobre o tema, o Primeiro Ministro português entre 2011 e 2015, utilizando uma imagem simbólica de alguma densidade, afirmou "*que se as pessoas (...) forem convidadas à reflexão crítica sobre a realidade envolvente, estarão melhor preparadas para o futuro*", assumindo, concomitantemente, que, neste contexto, "*devemos caminhar para níveis o mais descentralizados possível (...) na definição, até certo ponto, dos próprios programas*", premissa que alarga também à "*organização horária*".

Já o segundo Presidente do Governo Autónomo da Madeira, começa por referir que a ideia defendida da Regionalização da Educação tem por base "*A minha visão da formação da pessoa humana* [...pois] *Acredito no primado da pessoa humana (não do indivíduo, fez questão de sublinhar) sobre o Estado, a Região, a Autarquia e as instituições públicas*." Neste quadro, como assumiu ainda, considerando que "*havia uma desorientação completa na República portuguesa sobre o modelo de funcionamento das escolas*", Alberto João Jardim refere que "*Entendeu-se que quer a eficácia na transmissão do conhecimento, quer o modelo filosófico que baseava o sistema de ensino exigiam que o poder político da Madeira tivesse o controle*", de modo, afirma posteriormente, a "*por um lado, providenciar uma adequada formação da pessoa humana, acreditando na prioridade desta sobre as instituições* [e] *Por outro lado, conseguir eficácia e qualidade na transmissão do conhecimento*." Tendo como pano de fundo a questão popularmente apontada como óbice a uma solução desse teor, qual seja a das dificuldades para uma eventual livre mobilidade dos estudantes, começa por afirmar que "*Aquela ideia de que os programas têm que ser iguais aos do território continental não procede na medida em que, hoje também, em plena U.E., se reconhecem graus de ensino e diplomas a estudantes de outros países em que o sistema de ensino não é o mesmo*". Neste contexto, sublinha, "*se reconhecem sistemas de ensino estrangeiros não há razão para não se os reconhecer dentro do território nacional*".

Quanto a David Justino, para além de dar nota da sua concordância e de frisar a possibilidade de as escolas criarem "*identidades curriculares*", afirma, utilizando uma lógica de "contrários", que o que não se pode é admitir "*um currículo nacional igual para*

todos os contextos, em todas as situações, quer fosse mais a norte, a sul, no interior, nas cidades, nas regiões autónomas, etc".

No que respeita a Jorge Moreira de Sousa, licenciado em História, de forma sintética e objetiva, dá nota de que "*Concordo plenamente que uma Região Autónoma possa desenhar e inserir nos seus currículos conteúdos atinentes à sua realidade específica (...) em suma à sua 'Madeirensidade', no dizer de Pinto Correia e Paulo Rodrigues*".

Neste aspeto específico, o ex-deputado do CDS-PP começou por dizer que "*O melhor tipo de currículo, para mim, é aquele que alerta. O que nos permite ter a capacidade de olhar para a realidade e obter uma resposta*". Ora, para que tal aconteça, "*esse tipo de currículo necessariamente tem de estar inserido na sociedade* [...n]*aquilo que é a realidade*". Deste modo, sustenta, de forma clara, "*a ideia de currículos descentralizados faz todo o sentido*", perspetiva esta que, ajustando ao caso concreto da RAM, o leva a dizer que "*Aqui na Madeira, não vamos mais longe, as nossas necessidades económicas e as nossas estruturas culturais e até antropológicas justificariam que se tivesse currículos perfeitamente adaptados à nossa realidade*". Subjacente a este entendimento, Ricardo Vieira assume ainda que "*Era muito mais fácil um aluno Madeirense aprender com currículos desse género do que com currículos muito normalizados e totalmente deslocalizados para ele*."

A deputada do Partido Socialista, também membro da Comissão de Educação do Parlamento Regional, assume que concorda "*que haja uma matriz comum do país (até da Europa como referiu) que se reflita no currículo*", pois, como fez questão de salientar noutro contexto, "*a possibilidade dos vários sistemas europeus poderem intercomunicar suscita a necessidade, naturalmente, de haver enquadramento que possibilite essa intercomunicação*". Dito isto, entendeu também afirmar que "*acho que são ultrapassáveis todos os obstáculos que se possam colocar à existência de currículos diferentes*", já que, prosseguiu, "*São preconceitos que os próprios países, ou as próprias pessoas têm, porque, no fundo, esta realidade é recente, é muito recente e há alguma resistência*". Neste plano e considerando que a Madeira tem já competências para definir os caminhos do desenvolvimento económico-social, mas não o das Pessoas por via do sistema educativo, entendido que estas são a premissa essencial a esse desenvolvimento, a nossa entrevistada afirma que "*É mais uma contradição e que traz constrangimentos porque, na verdade, a nossa economia (...) Tem características diferentes* [da nacional] *e (...) a educação das pessoas e a formação deve preconizar um conjunto de*

conhecimentos, uma definição de estratégias, até de conteúdos convergentes" com essa realidade diferenciada. Esta circunstância, leva-a mesmo a concluir que "*Tem que haver maior flexibilidade e se forem currículos definidos a nível nacional não nos chega*". A deputada do P.S. e ex-sindicalista, sentencia mesmo que "*Há um século éramos de uma maneira e agora somos completamente diferentes*. [..., deste modo] *é preciso preparar, criar essas evidências, transformá-las num desenho que se venha a fazer de um sistema educativo*".

Quanto a Luís Paixão, para além de sustentar que "*A Autonomia e a Regionalização passam também pela possibilidade de elaborar o currículo*", acredita ainda que "*A Região deverá desenhar o seu currículo, um que sirva os interesses dos seus alunos, que seja o 'porta-voz' da sociedade em que eles vivem, isto é, que reflita as especificidades culturais e sociais do local em que o aluno vive*". Prosseguindo, aquele ex-deputado do PSD-Madeira afirma que "*O currículo não nasce distante da realidade histórico-cultural, económica e social do aluno*", perspetiva esta para que utiliza a imagem de que "*o currículo tem 'cor', tem 'cheiro. Não é neutro'*" concluindo que, neste contexto, tem de estar "*em sintonia com a polis onde o aluno está*".

Relativamente ao deputado do BE, começou por afirmar que "*Se queremos um ensino centrado, efetivamente, no aluno, a regionalização dos currículos, a adaptação curricular terá de ser o caminho*". Sustenta a sua opinião no facto de ser "*evidente que há especificidades de natureza histórica, geográfica, cultural (...) que por lhes* [aos alunos] *serem mais próximas, são aspetos que a terem um cariz mais relevante no currículo* [...constituem] *um fator motivacional para o seu processo de ensino-aprendizagem*". Por esta razão, e de modo muito assertivo, sustenta que é "*Totalmente favorável a essa estratégia porque isso vai cativar os alunos para a sua aprendizagem e para se sentirem mais identificados com a realidade que os envolve*". Refere mesmo, neste quadro e interligando esta questão à da "*obrigatoriedade*", que esta não seria necessária, por certo e nesse contexto, de estabelecer, já que "*se a escola responder aos anseios e sonhos dos alunos não é preciso obrigá-lo a ir (...) pois ele vai querer ir por si*". Finalmente, Rodrigo Trancoso, consideradas as características do mundo em que vivemos, defende também a necessidade de "*Incutir a identidade regional, mas também o orgulho de pertencer a uma comunidade global*".

Constata-se, assim, que todos os entrevistados concordam com a perspetiva de que a construção dos currículos deve respeitar o contexto, a realidade concreta, o quadro geo-ambiental, histórico, político, económico, cultural e social em que os alunos vivem e

se integram, ou seja, assume-se a possibilidade de os diferenciar como boa e crucial, em especial, realçaram alguns inclusive, para ser mais fácil a motivação e o sucesso dos alunos.

Para utilizar a perspetiva que foi transmitida por Luís Paixão, o currículo deve, verdadeiramente, encerrar contornos de '*porta-voz*' dessa mesma realidade, assumindo-se, assim, como meio, por excelência, de induzir e passe a redundância, a identificação com uma identidade. Mas também e segundo Ricardo Vieira e Rodrigo Trancoso, porque esse modelo organizacional poderá mesmo contribuir, não havendo a imposição normalizada / padronizada a partir de "um centro", para melhor cativar os alunos para a aprendizagem, qual perspetiva que se expressa na imagem simbólica e plena de intensidade, que Luís Paixão transmitiu, de que "*o currículo tem 'cor', tem' cheiro*"".

10.4. Competências Instaladas

Relativamente a esta quarta categoria de análise, sobre a eventual existência de competências instaladas, na RAM, para se promover o desenho e a construção de currículos, considerado o facto de a UMa deter um departamento de Ciências de Educação, departamento esse onde existem académicos e investigadores na área do Currículo, e da universidade, ela própria, possuir um conjunto de protocolos e ligações a outras com o mesmo tipo de *know-how*, quer Europeias como de outros continentes, neste particular nalguns onde a "*Madeirensidade*" também existe e permanece, isto para não recorrer aos 6.242[456] docentes que lecionam na Região Autónoma e que contribuem, diariamente, para a concretização do currículo nas suas salas de aula, com os seus alunos específicos, no quadro do entendimento daquele como "*a complicated conversation*" (Pinar, 2011:xv), permitiriam afirmar que não restam dúvidas sobre a existência da possibilidade de se avançar com o processo de forma científica e coerente, caso fosse essa a questão maior em discussão.

Ao nível desta como da questão final, não houve, infelizmente, da parte do ex-Primeiro Ministro, disponibilidade, atento o facto de o tempo disponibilizado ter sido

[456] In Estatísticas da Educação 2017/2018 - Principais Resultados, documento publicado, pelo OERAM (Observatório de Educação da Região Autónoma da Madeira) em Junho de 2019 (pp. 5). https://www.madeira.gov.pt//Portals/16/Documentos/OERAM/ESTATISTICAS_DA_EDUCACAO_2017_18_Principais_resultados.pdf

bastante curto e não ter havido qualquer oportunidade de formular qualquer das perguntas referidas.

Quanto ao ex-presidente do Governo Autónomo da Madeira, não se referiu diretamente à questão, mas qual perspetiva que consubstancia a forma e o modo como vê (e incentivou) a criação da Universidade da Madeira e o seu papel, designadamente dizendo que "*Sem uma Universidade não há uma Autonomia prestigiada"*, ou e como acrescenta, "*que a Universidade é um instrumento de desenvolvimento regional (...) e deve colaborar com todos, a todos os níveis*", permite pressupor que entende haver, naquela, disponibilidade e condições para contribuir para o sistema educativo como um todo e sem quaisquer constrangimentos.

A este nível, David Justino, na sua condição de docente da Universidade Nova de Lisboa e recorrendo-se do exemplo da sua instituição, que colabora com "*uma rede de 34 agrupamentos escola aqui no Continente* [...no sentido] *de as ajudar a encontrar soluções*", dá nota de que é possível fazê-lo, referindo mesmo que "*este problema da flexibilidade curricular tem sido muito trabalhado e tem sido muito discutido entre nós*", sublinhando ainda que "*a ideia é criar fóruns de discussão em que cada um saiba o que o outro está a fazer ...e se entender que é mais adequado*", aplicá-lo.

No que concerne ao ex-Presidente da Escola Secundária Jaime Moniz, começa por afirmar que "*existem, na RAM, pessoas competentes e capazes de cerzir um currículo*". Realça, neste contexto, a circunstância de que "*Na Universidade da Madeira existe o departamento de Ciências de Educação e um 3º ciclo de Bolonha (...) na área científica do Currículo e Inovação Pedagógica, ministrado por professores catedráticos* [e que] *Além disso existem docentes doutorados e outros com experiência comprovada na área do ensino que podem dar o seu contributo (...) num projeto de desenho e construção de um currículo*"

Ricardo Vieira, por seu lado, assume também que "*A Universidade criou algumas possibilidades para isso*". Mas não só, prosseguiu. Porque "*A administração pública e a administração pública escolar em particular também criou pessoas com alta capacidade*", o que, conjugado, podendo ainda não constituir o ideal, diz, "*é um pouco como o caminho que se vai fazendo*", e que, deduz-se, a praxis, desde que permitida e incentivada, só aumentará a competência instalada.

Sofia Canha, por seu lado, é muito assertiva, nomeadamente ao afirmar que "*Com certeza. (...) Temos o conhecimento. Temos intelectuais, temos pessoas que em parceria com as universidades naturalmente que teriam um papel privilegiado na definição do*

currículo". Esta deputada do P.S. não encerra, porém, o leque de pessoas a envolver e com capacidade para o fazer, às instituições universitárias e da administração pública em geral, antes o alarga a "*outras instituições que têm uma implantação muito grande. Empresariais; sindicais; instituições particulares de solidariedade social; igreja, mau grado* [sublinha], *sermos um estado laico, mas estamos a falar da nossa cultura*". A também ex-Coordenadora do SPM sublinha mesmo, neste quadro, "*que é preciso coragem e assumir que há pessoas capazes de fazer esse desenho (...) projetar uma possibilidade de fazermos diferente*".

Relativamente a Luís Paixão, aceita haver "*A capacidade da Universidade da Madeira e de todas as instituições educativas, através dos seus órgãos e dos seus membros, de participarem num processo com essas características*", remetendo ainda para a possibilidade de envolvimento, no universo dos "pensadores e arquitetos", de outros parceiros, que alarga "*às Diásporas* [onde estão] *alguns dos nossos melhores*", pois, disse, "*é importante não cair em soluções 'paroquiais*" e garantir "*um diálogo permanente entre as instâncias nacionais e as regionais, sem esquecer as Europeias*".

Já Rodrigo Trancoso, deputado do BE, refere que "*Acho que temos matéria prima, em termos de conhecimento científico, para que esse processo seja desencadeado*", questão que não o afligiria, porém, caso fosse esse o caso, pois e de modo algo taxativo, sublinha que "*Se não há...criem-se condições!*". Neste particular, infere-se, quer numa perspetiva mais logístico-operacional do processo, mas que pode também passar pela eventual necessidade de convidar organizações e experts, não da Região Autónoma, a participarem na definição do *What knowledge is of most worth* para os cidadãos Madeirenses.

10.5. Disponibilidade Institucional e Pessoal

Remanesce, neste quadro, o último nível de análise, ou seja, descortinar sobre a eventual disponibilidade (ou não) dessas Pessoas e dessas instituições, para um processo desse teor, o que, no quadro daquela que é a realidade das sociedades contemporâneas e muito em particular, no nosso caso específico, naquela que tem sido a vivência pós implantação da Autonomia, em especial pela assunção de que a participação nos processos de interesse coletivo se constitui, mais do que um direito, como um dever, não parecem restar dúvidas sobre a disponibilidade e vontade de envolvimento num processo com essas características.

A generalidade dos entrevistados, à exceção do ex-Primeiro Ministro pela razão já aduzida do tempo de entrevista e, neste caso, também o ex-presidente do governo, assumem que haverá, por certo, o interesse de todos se envolverem e participarem ativamente no processo, caso este seja desencadeado.

Sofia Canha assume mesmo que "*as pessoas (...) quanto mais se envolvem, mais têm consciência da sua ação cívica (...) Quanto mais consciência têm da sua influência, mais as pessoas se prestam a fazer e a colaborar*", enquadramento este que a leva a concluir, sobre essa disposição, que "*Não tenho dúvidas*".

Quanto a Luís Paixão, recorre de novo à ideia de currículo enquanto "*porta-voz da sociedade*", para sublinhar que, nessa perspetiva e um pouco em linha com outros deputados "*acredito que a Universidade e todos que forem desafiados quererão participar*", tanto mais quanto, continua, "*a ideia de contribuírem os motivará a colaborar*".

Já Rodrigo Trancoso, que recorre a uma comparação com o processo vivido com as comemorações dos seiscentos anos do achamento da Madeira, processo esse que demonstrou a capacidade e a disponibilidade de quem sabe (da "*matéria prima*" que temos, para utilizar as suas palavras), entende que tudo será uma questão "*de saber aproveitar, motivar essas pessoas*".

CONSIDERAÇÕES FINAIS - Em jeito de CONCLUSÃO

"se um indivíduo, na realidade,
não tem dignidade nem poder,
então a sua pertença, como cidadão
à comunidade política, é essencialmente uma farsa"
José Relvão Caetano

Refletir sobre a problemática da educação em termos contemporâneos, obriga ao enquadramento da questão no que se pode apelidar de uma "lógica de harmónio", entre, por um lado, as que são as realidades concretas de cada cidadão, no seu espaço e tempo próprio e específico, eivado que este está de toda uma carga histórico-simbólica pessoal e coletiva próxima, e, por outro, na dimensão mais lata do mundo - aldeia global, em que todos os dias, cada um desses cidadãos participa, quer pelas opções, ações e atitudes que toma, quer pelas influências que sofre dos atos de todos os outros, situados paredes-meias ou mesmo nos seus antípodas.

Neste contexto, e na procura de respostas para as questões da investigação, procurou-se começar por tentar situar e contextualizar o cidadão Madeirense, por forma a dar nota de que a sua vivência pessoal, enraizada na ilha e num processo histórico que integra, ao mesmo tempo, origens e dimensões europeias, portuguesas e outras, mas também africanas e sul-americanas, no que Albert Silbert (1997) categorizava como a evocação do Atlântico, que, em séculos posteriores, pelas novas Diásporas entretanto surgidas nessas latitudes, se acabou por estender também ao Pacífico e Índico, esse cidadão Madeirense, sendo portador de alguns traços da Portugalidade é, antes e acima de tudo, marcado, culturalmente, pela Madeirensidade (Pinto Correia, 2015: Rodrigues, 2015*a;b*).

Dimensão e perspetiva esta que lhe é conferida por uma outra forma de ver e de estar no Mundo, que lhe foi dada por essa multitude de fatores geográficos, históricos, culturais, simbólicos, políticos, económicos, de relações, de linguagem até, como diziam Lindley Cintra (2008) e Cabral do Nascimento (1924)[457], fatores estes que, influenciando-se mutuamente, induziram a construção de uma nova identidade, que resulta não só da citada interação mas, primordialmente, da sua fusão (Benedict, 2000) num novo Eu Coletivo Madeirense, cuja expressão real é a citada Madeirensidade, a qual se sustenta e alimenta, também, da Autonomia, valores estes que, conjugados, o distinguem, e muito,

[457] Citado por Paulo Miguel Rodrigues (2015:180).

de qualquer outro cidadão Português, cuja história, cuja vivência concreta e consequentemente também, cuja prospetiva, é absolutamente distinta.

E essa circunstância está bem patente, a todos os níveis, pelo processo decorrente do longo período colonial de 550 anos (mesmo que travestido, algum tempo, na figura híbrida e meramente tática, da "adjacência"), particularmente nos eventos e episódios mais marcantes desses cinco séculos e meio de história, que medeiam entre o achamento e a tomada da Madeira, pelos Portugueses, no século XV, e o terceiro quartel do século XX, em que se assiste à implantação da democracia em Portugal e à aceitação do instituto da Autonomia Política pela novel Assembleia da República, muito pelo receio, sabe-se também, do movimento independentista que, em moldes distintos do que já existira no século XIX e do que no início do século XX levara a categorizar a Madeira de Irlanda portuguesa, retornara e pressionava o poder central.

Autonomia política essa que, configurada na Constituição e enquanto resultante das muitas reivindicações de todo esse processo histórico-cultural de centenas de anos, bem ainda das características geográficas, sociais e económicas da Madeira, prevê, explicitamente, com base nessas premissas e, também, no que foi um processo de análise comparativa, internacional, sobre os modelos e práticas de referência a esse nível[458], não só a eleição de um órgão legislativo de governo próprio, através da participação democrática dos seus cidadãos, como a existência, concomitante e decorrente daquele, de um órgão executivo que responde só perante o Parlamento Regional e cuja função é concretizar as medidas de desenvolvimento geral e específico, cabendo a ambos, no quadro das competências e atribuições de cada um, quer o desenho, a conceção e a formulação de políticas próprias, quer a execução concreta das mesmas, assim assegurando a defesa dos interesses dos seus cidadãos e do seu território.

Neste quadro e para além de o regime autonómico ser consagrado em sede Constitucional, é também corporizado, no que é entendido como um modelo reforçado de Autonomia (Suksi, 2012: Benedikter, 2009: Tskacik, 2008), num Estatuto Político Administrativo, qual lei Para-Constitucional (Mota Amaral, 2007) ou Sub-Constituição (Bacelar de Gouveia, 2007) que, desencadeada e aprovada pelo Parlamento Regional, está sujeita, para efeitos da sua implementação, à aprovação da AR. Após uma primeira versão provisória, de 1976, definida ainda pelo Governo da República, assiste-se, no âmbito do

[458] Recorde-se que as referências, que serviram de suporte ao desenho, pela Assembleia Constituinte, do regime autonómico em Portugal, foram bebidas, fundamentalmente, na experiência Dinamarquesa relativamente às Ilhas Faroé e na da regionalização Italiana (Fernandes da Silva, 2008).

processo explicitado, à aprovação de um primeiro Estatuto, em 1991, dir-se-ia que duplamente democrático, porque discutido e aprovado na ALRAM e, subsequentemente, na Assembleia da República, circunstância que se repetiria, de novo, em 1999, na sequência da transposição, para o edifício jurídico nacional, de princípios estabelecidos em sede da U.E. e nomeadamente do Tratado de Maastricht, de que se releva o da Subsidiariedade. Este Estatuto, assumindo este pressuposto como determinante nas relações entre a República e a Região, seria aprovado, em ambos os Parlamentos, Regional e da República, por unanimidade e aclamação. Ou seja, para além da dimensão jurídico-constitucional que lhe está subjacente, possui ainda uma legitimidade simbólica, de cariz político, muito pouco usual neste tipo de legislação e que não pode deixar, por essa circunstância, de recordar que "*os 'símbolos' não são exteriores ao que simbolizam mas a essência do que simbolizam*" (Lourenço, 1987:51).

Dito isto, quer no âmbito do Estatuto de 1991 quer no de 1999, são explicitadas, como matérias de interesse específico da RAM, uma série de quarenta e quatro assuntos que, reza o último dos diplomas citados, servem para efeitos de definição dos poderes legislativos ou de iniciativa legislativa da Região, bem como para efeitos de consulta obrigatória, à Região, pelos órgãos de soberania. Dentre aquelas matérias, entretanto assumidas, na revisão constitucional de 2004, pela Magna Carta nacional[459], releve-se a estipulada no Artigo 40º, alínea o), do EPAM em vigor, i.e., a Educação (pré-escolar, ensino básico, secundário, superior e especial), mau grado, segundo alguns constitucionalistas, nenhuma explicitação dessas matérias fosse já necessária a partir de 1997, atenta a incorporação, do citado princípio da Subsidiariedade, como princípio reitor da organização e funcionamento do Estado português a partir de então (Fernandes da Silva, 2008: Blanco de Morais, 1998).

A realidade, porém, é que apesar da explicitação destas atribuições, em termos Constitucionais e Estatutários, só ter sido concretizada na segunda metade dos anos 90, o Governo Autónomo da Madeira, há muito e em especial desde 1979, que assumira a responsabilidade pela administração global do sistema educativo, já que fora entendido que esta era uma prioridade absoluta da Autonomia e dos seus órgãos de governo.

Fundamentalmente, por se considerar que era necessário superar todos os constrangimentos de séculos, ditados por uma absoluta discriminação da Região, e de que os exemplos maiores haviam sido, no século XIX, o facto de aos Madeirenses ser exigido

[459] Pelo Artigo 46º da citada Revisão Constitucional.

o pagamento do Subsídio Literário em conformidade com a que era a sua produção de vinho e aguardente, mas à arrecadação desta receita não corresponder o investimento proporcional (Fernandes, 1992) e, no século XX, desde o ano da implantação da República, com os sistemáticos avanços e recuos em matéria de formação de professores (Sousa, 2000), bem como com a transferência do ónus (total ou parcial) dos custos, para que se assegurasse, nos anos 40, o funcionamento da Escola do Magistério Primário ou para que fossem construídas infraestruturas como o Liceu do Funchal.

A preocupação primacial foi, neste contexto, a de garantir o acesso de todos à escola, comprovando que a Autonomia garantiria aos Madeirenses o que, em cinco séculos e meio de história, o poder central jamais havia feito, assim se defendendo, não só o interesse regional, como induzindo, nos cidadãos da RAM, um clima de confiança e de crença nas novas instituições e nos novos líderes do processo, i.e., os Madeirenses através dos seus legítimos representantes.

Foi com base nestes pressupostos e suportada numa dose de entrega e voluntarismo de todos, que a Madeira, arcando financeiramente com os custos e sem qualquer apoio da República, alterou radicalmente a Rede Regional Escolar (do pré escolar ao ensino superior, como estipulam a CRP e o EPAM) e avançou, através de um conjunto de protocolos com Universidades continentais, com um processo de formação e reciclagem dos seus professores, não se eximindo, ainda, dos esforços necessários a alargar a ação social escolar a todos os concelhos onde se iam, entretanto, abrindo novos estabelecimentos de ensino.

Paralelamente e devido ao não cumprimento, pela República, nos termos ética e legalmente definidos em sede do decreto de 1979, da audição a que aquela se obrigara em matérias de interesse e com impacto na Região, e porque condicionados, em especial ao nível do currículo, à possibilidade de avançar, única e simplesmente, com experiências pedagógicas adaptadas às características da Região Autónoma, os órgãos de governo da Madeira decidem, qual instrumento de alargamento e de aprofundamento da sua influência, avançar com múltiplas e diferentes experiências aos mais diversos níveis do sistema educativo.

No que ao currículo especificamente importa, envolveram o modelo organizacional do ensino pré-escolar e do primeiro ciclo, tendo sido paradigmática a implementação das Escolas a Tempo Inteiro com a introdução de novos elementos obrigatórios no currículo; os Currículos Alternativos do Ensino Básico, numa colaboração estreita entre os sistemas de Educação e de Formação Profissional; o 13º Ano

para alunos que, não tendo conseguido acesso aos cursos superiores que desejavam e tendo optado pelos cursos de prosseguimento de estudos, não conseguiam aceder ao mercado de trabalho; a implementação de disciplinas como a Educação Cívica e a História da Madeira, de modo a permitir o conhecimento de uma outra narrativa sobre o passado e o presente da Região, e, ainda, a obrigatoriedade, em determinado momento e face a uma opção diferente da República, de uma segunda língua e da introdução às Novas Tecnologias[460], ou seja, uma panóplia de soluções que demonstram a capacidade de ajustar as soluções educativas às realidades sócio-culturais e político-económicas do território.

Importa, entretanto, frisar que todo este processo, para além de radicar em direitos constitucional e estatutariamente consagrados, na ordem interna, se suporta, também, nas práticas políticas defendidas por instituições supranacionais e transnacionais, e considera, ainda, as circunstâncias que envolvem, e marcam, as sociedades contemporâneas. Quer seja o respeito pela sua diversidade intrínseca, que se constitui como um traço / valor determinante das mesmas, quer seja a sua dimensão de sociedade do conhecimento, na qual e concomitantemente, o exercício da autonomia e a possibilidade da realização pessoal, nomeadamente por via da participação de todos e de cada um dos cidadãos, é imperativo maior. Por forma a incentivar e a garantir o exercício do direito subjacente às competências individuais (Zeppelius, 2010), o qual deve ser tão mais acentuado quanto envolver trabalhadores do conhecimento (Osborne e Gaebler, 1993) ou "*Des sujets plus instruits*" (Faure, 1972), pois as pessoas "*Querem fazer-se ouvir*" (Giddens, 2007), especialmente no âmbito das decisões que as afetam, nas quais querem ter o direito e assegurar o poder de participar no processo que conduz às mesmas (Toffler, 1990).

Assim e como se infere, nas sociedades contemporâneas, o incremento do nível académico-cultural, da generalidade das populações, induz uma maior pressão no sentido de se transferir a tomada de decisão para níveis cada vez mais baixos das estruturas organizacionais em geral, quadro este que é complementado, no âmbito da nossa realidade enquanto Estado-Membro da U.E., concetual, política e operacionalmente assumida como um Estado em Rede e cuja característica primordial é, portanto, a divisão de atribuições e competências entre os seus diferentes níveis, pela assunção, em especial desde a aprovação do Tratado de Maastricht, da Subsidiariedade como pressuposto maior

[460] Com a concomitante autorização para que as escolas pudessem reduzir o tempo de aula de 50 para 45 minutos.

para o funcionamento de todas as instituições, "na e da" U.E. e "nos e dos" seus Estados-Membro.

Deste modo e assente nesta dupla realidade político-social, decorre a aceitação, por via da conjugação do princípio organizacional da U.E. e da evolução generalizada das competências individuais, de que a repartição de poderes deve estar, em todos os territórios do espaço Europeu, o mais próxima possível dos cidadãos e das estruturas inferiores das organizações, devendo mesmo caber o ónus da prova, sobre a necessidade, ou não, de transferir as responsabilidades para os níveis mais altos dessas mesmas estruturas, para quem julga, num escalão inferior, ser necessário fazê-lo (Gibson, 2001). Pela circunstância simples de a questão primeira e fundamental, dos nossos regimes democráticos, passar pelo poder e dever de participar (Hewlett, 2000), e não pela cedência deste direito, salvo em situações em que as Pessoas e as instituições sintam não ser capazes de o fazer do melhor modo e mais ajustado possível às suas realidades.

A transversalidade deste entendimento é observada, no espaço Europeu de que a Madeira e Portugal são parte integrante[461], também, no setor da Educação, sublinhando-se, neste âmbito específico e designadamente no Livro Branco para a Educação e a Formação (1995), que, para além de estar consagrado no Tratado da U.E., ao seu artigo 126º[462], e de ser categorizado como de bom senso e essencial, "*o princípio da subsidiariedade (...) deve impregnar por excelência qualquer acção no domínio da educação e da formação*" (Comissão Europeia, 1995:34). O citado documento sublinha, ainda, como sendo valor maior dos sistemas de educação, a flexibilidade, nomeadamente por ser um meio, por excelência, de garantir a capacidade de enfrentar os desafios da diversidade, desafios estes inerentes aos inúmeros alunos e contextos, e subjacentes às expectativas e necessidades respetivas, relevando também a experiência que, quanto mais descentralizados forem os sistemas, mais flexíveis serão, assim permitindo uma melhor e mais rápida adaptação a qualquer circunstância.

Ainda sobre esta questão, verifica-se, porque o tempo, como a ele se referiram diversos entrevistados, é, também, de internacionalização dos sistemas educativos[463], que relativamente a outras instituições transnacionais, e nomeadamente no que concerne à

[461] A referência a esta circunstância decorre do facto de algumas Regiões Autónomas de diversos Estados-Membro terem optado por se manter fora da União Europeia, contrariamente à Madeira e aos Açores.
[462] E no Tratado de Funcionamento da UE ao Artigo 165º.
[463] Há autores como Roger Dale (2009), Ângelo Souza (2016) e David Justino (2020) que falam mesmo de uma Agenda internacional, com características globalizantes, contra a qual se opõem pelo não respeito das idiossincrasias próprias de cada contexto e espaço.

leitura que a OCDE fez, em 2018, do sistema educativo português[464], que este é considerado "*highly prescribed, centralised system*" (OECD, 2018:20), pelo que se aconselha que o país "*consider instituting a far-reaching curricular review*" (ibid.:23), pois só, como também defende a U.E., com mais flexibilidade e possibilidade de escolha se poderá "*align* [students'] *learning pathways with their interests*" (ibid.:27) e assim permitir que as escolas façam face à diversidade subjacente a cada aluno e ao respetivo contexto e expectativa. Entretanto e para além destas instituições, também a UNESCO veio, em 1996, num relatório prospetivo sobre a Educação, defender mais flexibilidade dos sistemas e a necessidade de as comunidades participarem nos diferentes processos que estão subjacentes à gestão e administração desses mesmos sistemas.

Noutro plano, constata-se ainda, particularmente através das teorias críticas e pós-coloniais, que o currículo é determinado pelas relações de poder nas sociedades, sejam elas de cariz político, económico ou cultural ou, mesmo e pela sua influência recíproca, por uma mistura das três componentes, o que significa a não neutralidade de qualquer sistema educativo já que, nas decisões sobre o seu todo, "*we are dealing in ideologies rather than in eternal truths*" (Kelly, 2004:26).

É neste contexto e consideradas as características das sociedades contemporâneas, também qualificadas como plurais e multiculturais, mas ainda e no que ao nosso universo específico respeita, democráticas no sentido eminentemente liberal, que se percebe, de modo a responder a este "perfil", que há que procurar, na e pela diversidade, engendrar soluções para o desenho dos sistemas educativos e em particular dos currículos, atenta, em especial, a circunstância de se poder afirmar que a sociedade produz os cidadãos que produzem a sociedade[465], perspetiva esta que ajuda a compreender a ideia de que "*A crise da escola é a crise da democracia*" (Giroux, 2019:1), pois esta tem, como valor substantivo e primacial, não a uniformidade dos totalitarismos, mas, reitera-se, a diversidade.

Diversidade esta que contraria, portanto, a prescrição da unicidade curricular[466], ditada por "*Um Big Uncle anónimo*" (Lobo Antunes, 2017:100) e suportada na ideia de hegemonia perspetivada por Gramsci, e na ação da escola enquanto aparelho ideológico, como expresso por Foucault, unicidade essa cuja tipologia e organização, para além de

[464] Num relatório, já citado, de análise sobre "*Curriculum Flexibility and Autonomy in Portugal - an OECD Review*".
[465] Adaptado de "*os cidadãos produzem a democracia que produz os cidadãos*" (Morin, 1999:115).
[466] Na sua dupla dimensão de currículo manifesto e expresso ou de currículo oculto.

contrariar os pressupostos democráticos mais gerais, que apelam ao respeito pelas diferenças, não contribui, definitivamente, para o desenvolvimento de uma sociedade mais aberta e recetiva ao diferente (Carneiro, 1993), induzindo mesmo a redução da participação e da capacidade criativa e empreendedora dos seus cidadãos (CPJP, 2005) e, tão ou mais importante, diminuindo as oportunidades de muitos e o valor acrescentado que decorreria para a comunidade, não fora o abandono e o insucesso[467] dos que não se enquadram na educação monocultural (Leite, 2003) ou na cultura curricular homogénea (Morgado e Pacheco, 2010), que David Justino (2020) perceciona qual "*iron cage de Weber*".

É neste quadro, como forma de dar resposta às questões suscitadas, que as teorias referenciadas defendem que a educação e o currículo não são realidades, ou construções autónomas do espaço e do tempo, pois não só "*O homem é um ser de raízes espaçotemporais*" (Freire, 2013:101), como o currículo "*tem cor, tem cheiro*" (Paixão, 2017), pelo que deve considerar estes fatores como determinantes e contextualizar-se face à situação concreta e relacional de cada sujeito[468].

Integrando todas as dimensões inerentes à realidade de cada um, enquadrado nas diversas comunidades de que faz parte, quer sejam as mais próximas, as familiares, de amizade, escolares, locais e regionais, quer sejam as mais distantes, nacionais, continentais ou mesmo, atenta a consciência atual, a planetária, assim permitindo que "*cada um* [... cultive] *a sua poli-identidade*" (Morin, 1999:83), e que a ideia de currículo se concretize, de facto, como "*a complicated conversation*" (Pinar, 2011) que ocorre em muitos e diferentes planos, a jusante na escola, na sala de aula, entre o professor e os pais e entre o professor e o aluno e, a montante, entre outros e no nosso caso concreto, nos Parlamentos (Europeu, Nacional e Autónomos), mas também nos Governos respetivos; nas Assembleias (de freguesia e municipais), nos departamentos governamentais de todos os níveis e tipos, nas instituições de Ensino superior e investigação, etc., o mesmo é dizer e retornando à conversação complicada ou complexa do autor Canadiano, levando cada um em consideração; o espaço que habita e com quem vive; a sua história e a da sociedade local; a sua cultura, o regime político e económico em que se enquadra, e o futuro que deseja e antecipa, sempre reportado aos outros, também nas suas realidades concretas e nas suas expectativas, em todas as geografias e relativamente ao mundo como um todo.

---

[467] Como expresso por Luís Valadares Tavares (1993) e por Albert Kelly (2004).
[468] E qual resposta conjunta às diversas questões colocadas pelos contextos, quais sejam "*Quem somos? (...) onde estamos, de onde vimos, para onde vamos?"* (Morin, 1999:51).

Como se pode inferir, esta perspetiva, que assume que se devem incorporar todos os saberes, de cariz pessoal, local, regional, nacional, europeu (no nosso caso) e universal, não é compaginável com a normalização e com a estandardização de que enformam os currículos únicos, centralizados, que estão subjacentes à perspetiva Jacobina de "*an internally homogeneous nation composed of equal, undifferentiated citizens"* (Henders, 2010:97), que pressupõe uma "dieta igual para todos" (Kelly, 2004), que perspetiva o cidadão como uma peça de engrenagem que deve ser produzida em massa, e não como uma peça única que cada "sujeito pensante"[469] é, "peças" estas que só poderão desenvolver-se em estruturas e ambientes compatíveis, suportados na diversidade, que "*é e sempre foi a solução do futuro, de todos os futuros*" (Coutinho, 2017:109).

Noutro âmbito e porque a Madeira, Região Autónoma, se enquadra no espaço Europeu das Ultraperiferias, tendo tido, como referência histórica, a perspetiva Britânica de *Self-Government,* e como matriz de concetualização e construção dessa Autonomia, as Ilhas Faroé e as regiões Italianas (Fernandes da Silva, 2008), observa-se, à exceção dos DOM Franceses, enquanto parte de um país repositório do Jacobinismo mais acentuado, que em todos os restantes territórios e nomeadamente nas Canárias e nas ilhas dinamarquesas, a responsabilidade pela questão curricular é, no caso das ilhas Espanholas, dividida entre as autoridades centrais (65%) e as autónomas (35%), sendo, no Atlântico Norte, exclusivamente das autoridades de Tórshavn[470], no quadro do princípio assumido, entre as autoridades daquele Reino e as Insulares, que quem paga os custos decide[471].

Todavia e mau grado suportados no conjunto de pressupostos expressos, para que uma solução similar à das Ilhas Faroé[472] ou das Ilhas Canárias fosse encontrada, jamais foi possível, em quarenta e quatro anos de regimes Democrático e Autonómico, ou em vinte e três anos de integração, na ordem interna, do princípio da Subsidiariedade, ultrapassar esta problemática e aprovar-se, assim, um regime em que a construção do

[469] Para utilizar a terminologia de Adorno e Horkheimer, em Dialética do Esclarecimento (1947:70), que simboliza, no entendimento destes autores, o inimigo a abater pela indústria cultural como um todo.
[470] Capital das Ilhas Faroé.
[471] A aplicar-se o mesmo racional à Madeira e sendo esta a realidade, há mais de quatro décadas, no que concerne a esta Região Autónoma, há muito que todas as decisões sobre o sistema educativo seriam competência dos órgãos de governo próprio Madeirenses.
[472] Releve-se, a comprovar a tese de Fernandes da Silva (2008), sobre a matriz autonómica das Ilhas Faroé ter servido de referência ao modelo português, quer os expressos como poderes exclusivos do Governo do Reino da Dinamarca, quer os previstos, para o Governo de Portugal, no Decreto Lei 101/76 de 3 de fevereiro.

currículo deveria passar a ser, como no arquipélago dinamarquês[473], da responsabilidade integral das Regiões Autónomas e, neste caso concreto, da Madeira. Ou, pelo menos, similar ao que ocorre com o arquipélago Espanhol, também ele da Macaronésia, em que a responsabilidade é repartida entre o poder central e os poderes autonómicos.

Apesar, como se constatou, de um Primeiro Ministro, Passos Coelho, e de diversos Ministros da Educação, de que se realçam Marçal Grilo[474]; David Justino[475]; Roberto Carneiro[476] e Guilherme d'Oliveira Martins[477], terem assumido a bondade, a legitimidade e a mais valia da regionalização da educação, assegurando a possibilidade da sua concretização e operacionalização, sem colocar em causa, de todo, a unidade nacional, a exemplo, aliás, do que sucede, quer nos casos referidos quer em muitos outros do espaço Europeu.

A recusa desta solução é tão menos percetível quanto, mesmo analisados, exclusivamente, o espírito e a letra da Lei de Bases, de 1986, que tem servido de trincheira aos "imperadores do positivismo jurídico" e aos defensores mais acérrimos de um currículo único e centralizado, se constata que aquela "afirma existir para" (i) responder às necessidades resultantes da realidade social (assume-se que do país como um todo, respeitando as suas muitas especificidades); (ii) promover o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias; (iii) assegurar o direito à diferença, considerando e valorizando os diferentes saberes e culturas, premissas estas que não parecem invalidar, antes incentivar, uma solução diferenciada, tanto mais quanto se percebe, ao mesmo diploma, que este deveria assegurar a concretização dos 3 D's (Descentralizar, Desconcentrar e Diversificar), de modo a proporcionar, assume de forma clara, (iv) um elevado sentido de participação das populações; (v) uma adequada inserção no meio e, "*last but not least*", (vi) uma contribuição, inequívoca, para o desenvolvimento

[473] Assumido que a lógica que presidiu à situação nas Faroé foi a "do quem paga decide", e que, na Madeira, essa realidade ocorre há mais de quatro décadas.
[474] Defendeu, como se constatou, em diversas ocasiões, quer a aceitação da Região Autónoma da Madeira como passível de ser responsabilizada pela construção do que não fosse o "core curriculum", como lhe reconheceu, como um todo, capacidade e competência para o efeito.
[475] Neste particular, como se observou, pode mesmo dizer-se que este foi o Ministro que mais longe levou a ideia e a proposta de operacionalização, ao fazer aprovar, em 2004, uma proposta de Lei na Assembleia da República que contemplava a dupla dimensão de "estrutura mínima de um currículo nacional com integração, complementar, de componentes regionais sob a responsabilidade dos órgãos de governo próprio e a aplicação do princípio da subsidiariedade", proposta de Lei essa que foi politicamente vetada pela Presidência da República.
[476] Sublinhou a necessidade, na comemoração dos 30 anos do Conselho Nacional de Educação, de ser desenvolvido o que apelidou de um currículo de co-responsabilização central, regional e/ou local, organizado por percentagens de autonomia.
[477] Assumiu, de forma direta, que a regionalização do ensino é positiva por aproximar a resolução dos problemas da escola dos cidadãos.

do espírito e da prática democráticas, através da adoção de estruturas e processos participativos na definição da política educativa.

Ora, estas perspetivas e conceitos, como se percebe, nunca foram verdadeiramente assumidos "na e pela" ação política concreta, ou pode mesmo dizer-se que o foram, pela inversa, quase escamoteados, neste particular pelos esquemas mentais e culturais hegemónicos na sociedade e na política portuguesa, e nomeadamente em órgãos de soberania e estruturas e serviços do poder central[478], qual "*collective body of knowledge*" (Spender, 1996:62)[479] que se sobrepôs, inclusive, a perspetivas ministeriais e que continuaram, mesmo nos contextos citados, a agir segundo a máxima, de que (só) "no centro[480] está a virtude", crentes, porventura, na capacidade de manter a ideia "imperial" de absorver todas as diferenças "do Minho a Timor"[481], entendimento este que decorre, por exemplo e de modo muito objetivo, do facto de até "o quê; como e quando fazer", por cada professor na sua sala de aula, se ter constituído como objeto de imposição por parte do Ministério da Educação/DEB, assim se sonegando os pressupostos fundamentais, expressos na própria legislação, sobre o respeito pela pluralidade, pela multiculturalidade, enfim, pela diferença objetiva entre todas e cada uma das comunidades e entre todos e cada um dos sujeitos.

Mas não só. Também o TC tem demonstrado que, quer a doutrina, quer o respeito pela dimensão mais abrangente que decorre das alterações substantivas que a Constituição sofreu, desde a adesão às Comunidades Europeias e designadamente desde a ratificação do Tratado de Maastricht; quer o que é expresso pelo EPAM, quer a que é a dessintonia da LBSE com princípios fundamentais da CRP, parecem ser de valor inferior à sua jurisprudência, como se percebeu e o exaltaram alguns dos Key Informants.

Outra das instituições que mais acentuadamente se opôs às medidas defendidas, pelo poder Autonómico, foi o último Ministro da República e primeiro Representante da mesma, o qual, tendo assumido que a generalidade da matéria em apreço era da competência exclusiva da República, sempre procurou sonegar, recorrendo ao Tribunal

---

[478] "*Larger organizations are more institutionalized, hierarchical and resistant to change*" (Baumard, 1996:88).

[479] J.C. Spender, foi docente, entre outras, nas Universidades de Glasgow e na UCLA, e refere que, segundo "*Cultural anthropologists (…) much of what people do is the result of the taken-for-granted knowledge which they have acquired during their upbringing*" (Spender, 1996:62).

[480] Rejeitando, no fundo, pelo menos no plano interno, já que relativamente à dimensão supranacional a defendem acerrimamente, a dimensão do Estado em Rede, policêntrico, que é a realidade concreta, hoje, dos Estados na Europa e de muitas instituições dos mais diversos tipos, nomeadamente as de cariz global.

[481] Slogan do regime colonial fascista, dos anos 60 do século XX, que defendia a ideia de um Portugal uno e indivisível.

Constitucional, as transferências de competências que a RAM entendia, ao abrigo da legislação Europeia e nacional e da sua interpretação abrangente e integrada, deverem tomar lugar.

Neste particular com a agravante de se ter constatado, no caso da alteração preconizada para os órgãos de administração e gestão escolar, que, com base nas mesmas premissas com que a Madeira sustentou as suas posições, as propostas regionais foram declaradas inconstitucionais...contrariamente ao que sucedeu com a do Governo da República[482].

A finalizar estas referências para a incapacidade ideológico-cultural, como o referiram também alguns entrevistados, de órgãos de soberania e estruturas e serviços do poder central e seus representantes, em aceitarem uma verdadeira transferência de competências para outros níveis da estrutura de governação do país, releve-se a que decorreu do veto político do Presidente da República a uma proposta de Lei, aprovada na Assembleia da República, proposta de Lei essa que enquadrava, no sistema, de forma objetiva, aos seus Artigos 6º e 46º, sobre a política educativa e princípios e organização gerais, os supra-citados valores da Autonomia Política e da Subsidiariedade, contemplando ainda, de forma assaz objetiva, ao seu Artigo 36º, do planeamento curricular, a ideia, afim da espanhola, de uma estrutura curricular mínima de âmbito nacional, à qual seriam aduzidos outros componentes, de cariz regional e local, elementos aqueles que, segundo o Ministro catalisador da proposta (David Justino, 2020) deveriam ser definidos por órgão de governo próprio das Regiões.

Importa, neste quadro, referir que as implicações decorrentes da sonegação deste direito, político, jurídico, mas, porventura e acima de tudo, cívico, são graves, desde logo para a credibilidade do próprio Estado, já que este, para além de ser "*antes de mais nada, projecto de um fazer e programa de colaboração*" (Ortega e Gasset, 1989), para o qual o exercício pleno da cidadania, enquanto critério de estabelecimento dos poderes sociais (Barreto, 1994) é elemento determinante, diz defender o que renega, i.e., a democracia participativo-deliberativa, com tudo quanto esta atitude induz nos cidadãos, já que é também claro, hoje, que o principal pilar da coesão social é, já não a confiança passiva, decorrente do mero sentimento de pertença, mas a ativa (Giddens, 2007) de garantia de envolvimento e de possibilidade de codecisão.

[482] Mais concretamente, declararam a inconstitucionalidade do Decreto Legislativo Regional 4/2000/M (nas suas duas versões), mas nada disseram sobre o Decreto Lei 75/2008, tal como não tinham colocado em causa um outro, Nº 172/91.

Ora, ao sonegar a concretização daquela trilogia determinante da nova teoria da governação (projeto de fazer + programa de colaboração + democracia participativo-deliberativa), o Estado coloca em causa a confiança das pessoas nas instituições e nos representantes daquele, dado que os cidadãos estão conscientes, mais do que nunca, quer do dever quer do direito a terem um maior envolvimento, a todos os níveis de ação política, direitos esses que, e tomando só como referência a Subsidiariedade, são definidos como jurídicos mas também comportamentais, o mesmo é dizer a exigirem do Estado a possibilidade real de serem concretizados.

Acresce, por outro lado, se se associar a estas dimensões o facto de se viver numa sociedade do conhecimento e de "conhecedores", que se expande a todo o momento e que arrasta consigo a vontade indiscutível da participação, efetiva, de todos e de cada um, nos processos de decisão coletiva, já que "*The political element of citizenship refers to the right to participate in the exercise of political power*" (Lewicka-Grisdale and McLaughlin, 2002:67), que a referida confiança se perde integralmente, podendo colocar em causa qualquer projeto, qualquer colaboração e, no limite, a própria democracia.

Dito de outro modo, a verdade é que, no âmbito do que é considerado o paradigma do Estado em Rede (a U.E. e os seus Estados membro e todas as suas estruturas), a sonegação daquele direito formal, por uma das suas parcelas, coloca em causa os pressupostos e a coerência desse mesmo Estado em Rede, neste particular as estruturas de poder central da República de Portugal, que exigem, externamente e vis-à-vis a U.E., o cumprimento pleno e escrupuloso do princípio da Subsidiariedade, negando-o, todavia, internamente, aos órgãos de governo próprio e aos cidadãos, enquanto Comunidade, de uma Região politicamente Autónoma.

Como se não bastasse e paradoxalmente, esse mesmo Estado, que sonega esse direito às Regiões Autónomas, permite que Escolas, enquanto simples unidades orgânicas desse mesmo Estado, possam avançar com uma matriz de flexibilização curricular, o mesmo é dizer que lhes faculta mais atribuições e competências do que ao poder politicamente Autónomo da Madeira e dos Açores, circunstância que leva a que não se possa estranhar que um dos entrevistados reforce a ideia de que o estatuto de colónia se mantém no quadro das relações entre a República Portuguesa e a Madeira.

Dito isto, remanesce a dúvida colocada como fulcro da investigação.

Que obstáculos, a existirem, condicionam a possibilidade dos órgãos de governo próprio da Madeira participarem, de forma plena (ou parcial), na decisão sobre "*What knowledge is of most worth*" para os cidadãos Madeirenses, que o é, antes, ou em

simultâneo com esta circunstância, de cada um dos sítios e freguesias do arquipélago e, complementarmente, como se percebeu, de cada um dos países das Diásporas de que as suas famílias fazem parte, para além de o serem também de Portugal, da Europa e do Mundo?

Se não são jurídico-constitucionais, face ao que está subjacente aos Tratados Europeus, à Constituição Portuguesa e ao Estatuto Político Administrativo da Madeira, designadamente aos pressupostos da Autonomia Política e da Subsidiariedade, ambos determinantes e este reitor (Blanco de Morais, 1998), enquanto princípios, da organização e funcionamento do Estado português, e mais em especial quando simples unidades orgânicas, como as escolas, têm o poder de participar no processo de definição de "que conhecimento tem mais valor para os seus alunos"...

Se não são políticos, porque o regime se afirma democrático, defendendo o exercício da cidadania plena, a participação e o envolvimento de todos os seus cidadãos, em todos os assuntos, fases e níveis da vida da *res Publica*, de modo a concretizar o que o próprio Estado Português defende na sua Constituição, i.e., "*o aprofundamento da democracia participativa*", pressuposto este que é tão mais acentuado quanto se integra numa estrutura de governação em Rede, policêntrica, que, por forma a ser efetiva, tem de dar a cada um (mais do que a perceção) a noção de que também é (ou faz parte do) centro...

Se também não são jurídicos, em termos mais restritos e no âmbito específico que decorre da LBSE[483], já que a própria Lei original, de 1986, se assume e diz existir para contribuir e desenvolver o espírito e prática democráticos, respeitador de todos e das suas ideias, bem como dos diferentes saberes e culturas, assumindo garantir, designadamente através da adoção de estruturas e processos de participação na definição das políticas educativas, o direito à diferença, que proporciona uma correta adaptação do sistema às realidades diversas que compõem o país ...

Se não são, ainda, de cariz teórico-científico mais geral, em particular quando se constata que os instrumentos e as técnicas a utilizar, nos planos político-económico e sócio-cultural, nomeadamente em sociedades contemporâneas, defendem, profusamente, a participação de todos e de cada um, enquanto meio por excelência de assegurar o desenvolvimento de todas e de cada uma das Pessoas, bem como o de cada uma das suas diferentes comunidades e territórios, com as suas idiossincrasias próprias...

[483] Mau grado a já referenciada e percebida dessintonia, em especial desde 1997, entre esta e a Lei maior que é a Constituição e as ditas "sub-constituições" ou "leis para-constitucionais" que são os E.P.A.'s.

Se não é contrário às perspetivas teórico-científicas sobre a construção específica do Currículo, que assumem, de forma crescente, a necessidade do seu desenho e concretização respeitarem a diferença, a diversidade, no limite a individualidade, circunstâncias que são cada vez mais evidentes em sociedades cada vez mais plurais, multiculturais e, nalguns casos, como o de Portugal, multiterritoriais[484], o que deveria induzir a assunção de que o "*What knowledge is of most worth*" não poderá deixar de ser contextualizado e integrar como pressupostos, determinantes para o seu estabelecimento e elaboração, as diferentes realidades (históricas, geográficas, ambientais, culturais, simbólicas, políticas, económicas)...

Se não é contrário, também, à ideia, crescentemente defendida, da "centração" do processo de aprendizagem em cada aluno, qual clímax do respeito pela referida diferença e pela diversidade, como o recordou um dos deputados que se entrevistou...

Se não é por falta de instituições e de competência instalada, nomeadamente na Universidade da Madeira e em todas com quem esta celebrou parcerias e protocolos de colaboração, para não referenciar os mais de 6.000 docentes que lecionam na RAM e que, para além de competentes, estão, por certo, disponíveis, pelo menos na sua grande maioria, para participar no processo...

Remanesce, acredita-se, a hipótese aventada, de cariz Ideológico-Cultural, que arrasta consigo a subjacente necessidade de afirmação de poder, e que decorre da ideia de que "*Um imperador termina quando morre; um império faz morada na nossa cabeça e permanece vivo mesmo depois de desaparecer*" (Couto, 2015: 291: sublinhado nosso).

De facto, o centralismo, que antes de ser político é, fundamentalmente, ideológico, do quadro do sistema de ideias que integram "*all our 'mental frameworks', our beliefs, concepts, and ways of expressing our relationship to the world*" (Loomba, 2005:26), impregna o mais profundo do simbólico e do quotidiano (Freire e Faundez, 2013), neste caso português, devido à circunstância de Portugal ser um país, como referiram dois dos entrevistados, que é centralista desde a fundação da Nação; que teve um regime monárquico absolutista de oito séculos e que, para além destas circunstâncias, foi uma potência imperial durante 550 anos, quadro geral este que originou, transversalmente à maior parte da sociedade, a criação de um conjunto de pressupostos e preconceitos que

[484] Constituído, qual "triângulo", por um território continental e dois arquipélagos, que, conjuntamente e só por essa circunstância, com o reconhecimento da extensão da plataforma continental, passará a possuir uma área cerca de 40 vezes maior do que a atual do Continente, o que nos permitirá gerir a décima maior Zona Económica Exclusiva do mundo.

ainda não acomodaram, verdadeiramente, a mais profunda "*transformação estrutural do Estado*" (Enes, 1987:17) em toda a história nacional, mudança essa que se consubstancia na existência das Autonomias Políticas e fundamentalmente do que elas representam, de afronta a essa mesma ideologia centralista, absolutista e imperial-colonialista que ainda marca o Estado, muitas das suas estruturas e serviços, e muitos dos seus cidadãos, qual conhecimento tácito[485] que se derramou, impregnou e enraizou nas organizações.

Como diz António Barreto, "*A opressão ou o desprezo do Estado central pelas regiões insulares, quer falemos da monarquia constitucional, da República e do Estado Novo, quer da democracia, tiveram sempre um suplementar cariz 'colonial'*" (Barreto, 1994:275).

Sublinha ainda este sociólogo e político nacional, no que converge com o conceito de colonialidade de Aníbal Quijano, que muito mudou nas relações entre o Estado e as Regiões Insulares com a criação das Autonomias, mas essa circunstância não o exime de afirmar que permanecem, porém, "*elementos de carácter paracolonial (....) de instituições, de poderes e de competências*" (ibid:276).

Neste particular e como se observou, pela não aplicação efetiva e transversal, de princípios estruturantes[486] dos regimes democrático e autonómico a toda a legislação, bem como pelo não cumprimento de normas jurídicas subscritas em Tratados e de promessas feitas sobre o comportamento e as atitudes que deviam estar subjacentes à atuação do Estado e dos seus representantes, qual constatação, afinal, de que "*A definição teórica do Estado contradiz os seus pressupostos reais*" (Lefebvre, 1974:96)[487], circunstância que, neste contexto e no limite, transforma a cidadania e a própria democracia em algo que ainda é precário (Ballestrin, 2014).

Posturas aquelas que decorrerão de um quadro ideológico que impregna o "*hegemonic apparatus*" (Gramsci), pelo simples facto de cada Pessoa não deixar de ser um produto histórico concreto, cujos traços, marcas e esquemas mentais se inculcam, qual segunda pele, em tudo quanto pensa e faz, aparelho hegemónico esse que continua a defender e regressando a António Barreto, a ideia de que "***o Estado forte e o poder concentrado são indispensáveis***" (Barreto, 1994:273: a bold em itálico no original), mesmo, constata-se, num regime democrático, circunstância esta que mais não reflete, afinal, que "*a insegurança dos titulares do poder político*" (ibid.).

---

[485] "*tacit knowledge circulates through **socialization***" (Baumard, 1996:81: a bold em itálico no original).
[486] Da Autonomia Política e da Subsidiariedade.
[487] Citando a carta de Karl Marx a Ruge, em setembro de 1843.

Apesar, como se constatou e não pode deixar-se de sublinhar, de em contextos e circunstâncias muito similares, como foram o transformar-se, quase simultaneamente, em regimes democráticos, com a assunção da necessidade imperiosa, também quase simultânea, de se desenhar um regime que fosse também autonómico vis-à-vis comunidades concretas, para além do facto de ambos terem passado a integrar, a partir do mesmo dia e ano, um espaço supranacional de liberdade e de exaltação da diferença, Portugal e Espanha tivessem (e mantivessem) uma perspetiva sobre a questão curricular e os níveis de responsabilidade sobre a mesma, totalmente diferenciada.

O mesmo é dizer, portanto, que a ideia de descentralizar; de conferir autonomia; de assumir parcerias de corpo inteiro, que a todos envolva e em todos os setores; de aceitar que o Estado que se representa só deve intervir quando for, subsidiariamente, solicitado, não só não se ajusta ao perfil como contraria as vivências histórico-culturais e o referenciado conhecimento coletivo da sociedade, e tácito das suas organizações da superestrutura, do e no nosso país, como pode significar o medo (ou a insegurança, nas palavras de António Barreto) por não se ter o controlo no sentido mais clássico e tradicional do conceito.

Quadro mais geral este que pode induzir, nessas organizações e particularmente nos seus representantes, a ação reativa e contrária, de recurso à afirmação de cariz absoluto, que, espera-se, desvaneça, pela assertividade, quaisquer dúvidas sobre a sua legitimidade (política e /ou técnica)[488], assim se acentuando a ideia de que, tendo Portugal sido um império durante séculos, qualquer processo político de descolonização só estará verdadeiramente terminado quando, para além de se aceitarem e, efetivamente, transformarem as estruturas formais do próprio Estado e a sua praxis, os mecanismos psicológicos inculcados, produzidos e decorrentes do colonialismo, forem integralmente destruídos, quer no colonizador como no colonizado (Pinar, 2011: Zahar, 1974: Fanon, 1968), ou, quer no opressor como no oprimido (Freire, 1983), ou ainda, quer no dominador como no subalterno (Lima e Pernambuco, 2018).

Mas a justificação ideológico-cultural para a existência de constrangimentos e a imposição de condicionalismos à transferência de competências e poderes, para a Madeira, nos termos e moldes referenciados, não é descortinável só ao nível mais geral, das relações das estruturas de poder do Estado com as Autonómicas e no quadro mais

[488] A imagem simbolicamente mais ajustada de que nos recordamos é a do árbitro que, na dúvida sobre uma decisão, apita do modo mais ruidoso que conseguir, de forma a transmitir a sensação de total segurança, quando a realidade é, precisamente, a inversa.

vasto da sua inserção num Estado em Rede que contempla a Parceria como premissa e instrumento essencial da sua ação política.

Também no âmbito mais específico do Sistema Educativo, conforme expresso por dois dos entrevistados, se constata a existência de uma outra luta ideológico-cultural, luta esta que coloca, nos dois extremos da contenda, de um lado, os advogados da Igualdade como valor maior e determinante, e, do outro, os defensores de que esse papel deve estar cometido, pelo contrário, à Liberdade.

Relativamente aos que defendem a Igualdade como valor primeiro, naturalmente que e em abstrato, a ideia de um sistema nacional, centralizado, massificado ou unificado, de currículo único, se prefigura como o mais ajustado à referida perspetiva igualitária, designadamente porque assim se assegura que, na escola, não há diferença "de dietas" e que todos têm acesso ao mesmo cardápio, qual assunção do princípio de que para *"fazer reinar a igualdade no mundo político: ou se concede direitos a todos os cidadãos, ou não se lhes concede nenhum*" (Tocqueville, 2001:92), mas esquecendo também e mais prosaicamente, o slogan, tantas vezes exaltado, de "Todos Diferentes, Todos Iguais", que defende, afinal, o princípio de que só respeitando a diferença se alcança a igualdade. Mas ainda e qual "pormaior", que a escola é só um, entre muitos outros espaços de aprendizagem e que esta ocorre noutros e diferentes locais e através de muitos outros meios e instrumentos, pelo que, quer a montante quer a jusante daquela, a referida igualdade se esvai e/ou acentua.

Do lado dos que propugnam que é à Liberdade que se deve dar a primazia, segundo os entrevistados, estarão os defensores da Descentralização, da Autonomia, na sua perspetiva mais geral e também Política, Autonomia essa que se conjuga, que "rima", no espaço da União Europeia, com dois outros conceitos, o de Subsidiariedade e o de Parceria / Partnership.

O mesmo é dizer que se aposta na capacidade das pessoas, que enquadram as estruturas de poder mais próximo das populações, de poderem encontrar as soluções mais ajustadas ao desenvolvimento pessoal dos membros da sua comunidade e ao desenvolvimento sócio-económico e cultural dos seus territórios, numa lógica que envolve, como defendem os mesmos entrevistados, as Famílias, Escolas, Autarquias, Regiões Autónomas, República e, ainda, a União Europeia.

E em que o princípio de que "*What knowledge is of most worth*" se constrói a partir da realidade dessas comunidades, dos seus territórios, das suas culturas e das suas identidades, concretizando-se, enquanto Currículo e em coerência (i) com o conceito mais

vasto do Estado em Rede; (ii) com os fundamentos da nova teoria da governação e da democracia participativo-deliberativa nas sociedades contemporâneas e (iii) com os pressupostos que emanam das teorias críticas e pós-coloniais, numa *"intersecção de práticas de decisão existentes ao nível das diferentes territorialidades desde o transnacional e supranacional, até ao nacional, regional e local*" (Pacheco, 2006:263), processo este que melhor pode assegurar, a todos e a cada um, o seu documento de identidade (Silva, 2005) personalizado, sem jamais deixar de ser referenciado aos outros e ao mundo como um todo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- **Abbink, K. e Brandts, J.** (2014) Political Autonomy and Independence: Theory and Experimental Evidence: Barcelona: Institut d' Anàlisi Econòmica
- **Ackrén, M.** (2006) The Faroe Islands: Options for Independence in Island Studies Journal, Vol. 1, Nº 2, (pp. 223 -238): Canada: Institute of Island Studies
- **Ackrén, M.** (2009) Conditions for Different Autonomy Regimes in the World: Abo (Finland): Abo Akademi University Press
- **Adamson, J.** (1922) The Educational Writings of John Locke: Edited by John Adamson: Cambridge: The University Press: (https://archive.org/details/educationalwriti00lockrich/page/n10)
- **Adorno, T**. (1971) A Indústria Cultural in Comunicação e Indústria Cultural (pp.287-295): São Paulo: Edt. Universidade São Paulo
- **Adorno, T**. (1995) Educação e Emancipação: Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra
- **Adorno, T. e Horkheimer, M.** (1969) Dialética do Eslcarecimento - Fragmentos Filosóficos (1947): Frankfurt: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/208/o/fil_dialetica_esclarec.pdf
- **Aktan, S.** (2015) A Review of Curriculum History and the Conceptual Framework of Curriculum History in Turkey in Educational Policy Analysis and Strategic Research, Vol.10, Nº1, (pp. 59-70) (https://eric.ed.gov/?id=EJ1127623)
- **Albuquerque, L.M.** (1823) Ideias sobre o Estabelecimento da Instrução Pública: Paris: A. Bobée
- **Albuquerque, L. e Vieira, A.** (1987) O Arquipélago da Madeira no Século XV: Funchal: SRTC / CEHA
- **Althusser, L.** (1970) Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado: Lisboa: Editorial Presença
- **Alves, E.** (2013) Passado, Presente e Futuro da Governação Educativa na Região Autónoma da Madeira in Revista Portuguesa da Educação, 26 (1), pp. 349-376: CIEd / Universidade do Minho:
- **Amaral, C.E.P.** (1998) Do Estado Soberano ao Estado das Autonomias: Lisboa: Edições Afrontamento

- **Anckar, D.** (2007) Archipelagos and Political Engineering: The Impact of Non-Contiguity on Devolution in Small States in Island Studies Journal, Vol. 2, Nº2, pp. 193-208
- **Antunes, F.** (2005) Globalização e Europeização das Políticas Educativas - Percursos, Processos e Metamorfoses in Sociologia, Problemas e Práticas, Vol. 47 (pp. 125 - 143): Lisboa: Scielo: Portugal: (http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0873-65292005000100007)
- **Apple, M.** (1990) Ideology and Curriculum: London: Routledge
- **Apple, M.** (2012) Education and Power: New York: Routledge:
- **Aquino, St. T.** (2017) Summa Theologica: Tradução de Alexandre Correia: http://alexandriacatolica.blogspot.com/2017/04/suma-teologica-traducao-de-alexandre.html
- **Aristóteles** (1977) Tratado de Política: Mem Martins: Publicações Europa-América
- **Ashcroft, B. et al** (2001) Key Concepts in Post-Colonial Studies: London: Routledge
- **Ashcroft, B. et al** (2013) Post Colonial Studies - The Key Concepts: London: Routledge
- **Axford, B.** (2000) Globalization in Understanding Contemporary Society: Theories of The Present,(pp. 238-251) Edited by Gary Browning et al: London: SAGE
- **Azevedo, J.** (1993) Intervenção do S.E.E.B.S. in A Educação em Portugal no Horizonte dos Anos 2000 (pp. 23-29): Lisboa: C.N.E.
- **Bacelar Gouveia, J.** (2007) A Lei Nº 52 - A / 2005 e os Direitos dos Titulares dos Órgãos de Governo Próprio da Região Autónoma da Madeira in Lusíada-Direito, Nº 4/5: Universidade Lusíada
- **Ballestrin, L.** (2014) Colonialidade e Democracia in Revista Estudos Políticos, Vol. 5, N.1, (pp. 191– 209): Laboratório de Estudos Hum(e)anos (UFF) e do Núcleo de Estudos em Teoria Política (UFRJ): Rio de Janeiro: Disponível em: http://revistaestudospoliticos.com/

- **Barnett, M. and Finnmore, M.** (1999) The Politics, Power, and Pathologies of International Organizations in International Organization, Vol. 53, Nº4 (Autumn) (pp. 699-732): M.I.T. Press http://www.jstor.org/stable/2601307
- **Barreto, A.** (1994) Autonomia Regional, Descentralização e Limites ao Poder Político: Reflexões sobre o Caso Açoriano in Análise Social, Vol. XXIX (125-126) Nº 1/2, pp. 267-286: Lisboa: Instituto de Ciências Sociais da Universidade: http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1223301963C3iSY0fn5Mn47XI8.pdf
- **Baumard, P.** (1996) organizations in the Fog: Na Investigation into The Dynamics of Knowledge in Organizational learning and Competitive Advantage, Edited by Moingeon, B. and Edmondson, A. (pp. 74-91): London: SAGE
- **Beirante, C. e Custódio, J.** (1978) Alexandre Herculano - Um Homem e Uma Ideologia na Construção de Portugal: Amadora: Bertrand
- **Benedict, R.** (2000) Padrões de Cultura: Lisboa: Livros do Brasil
- **Benedikter, T.** (2009) The World's Modern Autonomy Systems - Concepts and Experiences of regional Territorial Autonomy: Bolzano (Italy): Eurac Research
- **Bennis, W.** (1998) Becoming a Leader of Leaders in Rethinking the Future edited by Rowan Gibson (pp. 149 - 163): London: Nicholas Brealey Publishing
- **Bernardi, B.** (1974) Introdução aos Estudos Etno-Antropológicos: Lisboa: Edições 70.
- **Bertalanffy, L. Von** (1967) Robots, Men and Minds – Psychology in the Modern World: New York: George Braziller
- **Bigotte Chorão, M.** (1994) Pessoa Humana e Bem Comum como Princípios Fundamentais da Doutrina Social da Igreja in Questões Sociais, Desenvolvimento e Política (pp. 101-154): Lisboa: Universidade Católica Portuguesa
- **Blades, L. and Chaney, E.** (2013) The Feudal Revolution and Europe's Rise: Political Divergence of the Christian West and the Muslim World before 1500 CE in American Political Science Review, Vol. 107, Nº1, February (pp. 16-34): Cambridge: Cambridge University Press

- **Blanco de Morais, C.** (1998) A Dimensão Interna do Princípio da Subsidiariedade no ordenamento Português em Revista da Ordem dos Advogados, Ano 58, julho, pp. 779-821): Lisboa
- **Bloom, A.** (1987) A Cultura Inculta - Ensaio sobre o Declínio da Cultura Geral: Mem Martins: Edições Europa - América
- **Bobbitt, F.** (1915) What the Schools Teach and Might Teach: Philadelphia (USA): WMFELL Co Printers: https://archive.org/details/whatschoolsteach00bobbrich/mode/2up
- **Bobbitt, F.** (1918) The Curriculum: Cambridge (USA): The Riverside Press: https://archive.org/details/curriculum008619mbp/page/n1/mode/2up
- **Bogdan, R. e Biklen, S.** (1994) Investigação Qualitativa em Educação - Uma Introdução à Teoria e aos Métodos: Porto: Porto Editora
- **Bourdieu, P. et Passeron, J.C.** (1970) La Reproduction - Éléments pour une Théorie du Système d'Enseignement: Paris: Éditions de Minuit
- **Braslavsky, C.** (2003) Educación, mundialización y acción internacional in Perspectivas, Vol. XXXIII, Nº1, Marzo, (pp.1-3): UNESCO https://unescodoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000130141_spa
- **Bray, M.** (1994) Centralization / Decentralization and Privatization / Publicization: Conceptual Issues and the Need for More Research in International Journal of Educational Research, Vol.21, Nº 8 (pp 817-824) https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/0883035594900086
- **Brazão, M.E. e Abreu, M.M.** (1994) A Revolta da Madeira - 1931: Funchal: SRTC/DRAC
- **Breakspear, S.** (2014) How Does PISA Shape Education Policy Making? Why, How We Measure Learning Determines What Counts in Education in Seminar Series Paper, Nº 240, November: Melbourne: Centre for Strategic Education: https://simonbreakspear.com/wp-content/uploads/2015/09/Breakspear-PISA-Paper.pdf
- **Browning, G.** (2000) Contemporary Liberalism in Understanding Contemporary Societies: Theories of The Present, (pp.152-164), Edited by Gary Browning et al: London: SAGE

- **Burns, J.** (2018) Power, Curriculum, and Embodiment - Re-Thinking Curriculum as counter-Conduct and Counter-Politics: Palgrave MacMillan: (e-book) https://doi.org/10.1007/978-3-319-68523-6
- **Caldeira, A.**M. (1986) O Partido de Salazar: Antecedentes, Organização e Funções da União Nacional (1926-34) in Análise Social, XXII (94), 5º, (pp. 943-977): Lisboa: Instituto de Ciências Sociais da UL: http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1223553909H4gHN7tg9Hb28GI2.pdf
- **Camacho, A.**B. (1962) Em Defesa da Autonomia Administrativa das Ilhas Adjacentes: Ponta Delgada: Gráfica Açoriana
- **Cambridge Dictionary:** https://dictionary.cambridge.org/pt/
- **Candeias, A.** (2003) A Primeira República Portuguesa (1910-1926): Educação, Ruptura e Continuidade, Um Balanço Crítico in Actas do V Encontro Ibérico de História de Educação - Renovação Pedagógica (pp. 161-192): Castelo Branco https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/15055.pdf
- **Candeias, A.** (2006) Inovação, Ruptura e Continuidade na 1ª República: Um Balanço Crítico sobre a Educação in Revista da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Nº 18 (pp.211-231): Lisboa: Edições Colibri
- **Cappa, C.** (2014) Complexity of History - Complexity of the Human Being, Education, Comparative Education, and Early Modernity in in Empires, Post-Coloniality, and Interculturality - New Challenges for Comparative Education (pp. 45-58), Edited by Leoncio Vega: Rotterdam: Sense Publishers
- **Carita, R.** (1987) O Colégio dos Jesuítas do Funchal - Memória Histórica: Funchal: Secretaria Regional da Educação
- **Carita, R.** (1996) História da Madeira - O Século XVIII: Arquitetura de Poderes: Funchal: Secretaria Regional da Educação
- **Carita, R.** (1999*a*) História da Madeira (1420-1566): Funchal: Secretaria Regional da Educação
- **Carita, R.** (1999*b*) História da Madeira: Economia e Sociedade: Funchal: Secretaria Regional da Educação
- **Carita, R.** (2007) 30 Anos de Autonomia (1976-2006): Funchal: ALRAM
- **Carneiro, R.** (1993) Educação e Liberdade in Communio - Revista Internacional Católica, Ano X, Nº 1- 15 de fevereiro, pp. 5-11: Lisboa: ATCC

- **Carneiro, R.** (2017) Audição de ex-Ministros da Educação in Lei de Bases do Sistema Educativo - Balanço e Prospetiva, Vol. I, (pp. 51-69): Lisboa: C. N. E.
- **Carr, E.** (1986) Que é a História? : Lisboa: Gradiva
- **Carvalho, R.** (1986) História do Ensino em Portugal: Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- **Castells, M.** (2004) The Network Society - A Cross-Cultural Perspective: Cheltenham (UK): Edward Elgar Publishing
- **Castells, M.** (2007) O Poder da Identidade: Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- **Castells, M.** (2010*a*) The Rise of the Network Society: Oxford: Wiley-Blackwell
- **Castells, M.** (2010*b*) End of Millennium: Oxford: Wiley-Blackwell
- **Castro Ramos, C.** (2001) Os Processos de Autonomia e Descentralização à Luz das Teorias de Regulação Social: Tese de Doutoramento à Universidade Nova de Lisboa: Lisboa: UNL
- **Coelho Rosa, J.** (1993) Será Possível Uma Educação Neutra? in Communio - Revista Internacional Católica, Ano X, Nº 1- 15 de fevereiro, pp. 12-22: Lisboa: ATCC
- **Coll, C. and Martín, E.** (2014) Curriculum Reform and The Field of Curriculum in Spain in International Handbook of Curriculum Research (pp. 445-461), Edited by William F. Pinar: New York: Routledge
- **Comissão Europeia** (1995) Ensinar e Aprender - Rumo à Sociedade Cognitiva (Livro Branco): Luxemburgo: Serviço de Publicações Oficiais das Comunidades Europeias
- **Conde, M.T.** (2005) O Modo de Ensino Mútuo na Formação dos Mestres de Primeiras Letras - Uma Experiência Pedagógica no Portugal Oitocentista in Revista Lusófona de Educação, Nº 6 (pp. 117-137): Lisboa: CEID / Universidade Lusófona
- **Conselho Nacional de Educação** (2009) Reformas e Bases da Educação - Legado e Renovação (1835-2009): Lisboa: CNE
- **Conselho Nacional de Educação** (2017) Lei de Bases do Sistema Educativo - Balanço e Prospetiva, Vol. I: Lisboa: CNE

- **Conselho Pontifício "Justiça e Paz"** (2005) Compêndio da Doutrina Social da Igreja: Cascais: Principia
- **Correia de Jesus, M.** (1996) Em Defesa da Autonomia: Funchal: SRTC
- **Cortesão, J.** (2016) Os Descobrimentos Portugueses (Volume III): Lisboa: INMC / Aletheia
- **Couche, D.** (2006) A Noção da Cultura nas Ciências Sociais: Lisboa: Edições Fim do Século
- **Coutinho, A.** (2017) Educar para Que Futuro? in Lei de Bases do Sistema Educativo - Balanço e Prospetiva, Vol. I, (pp. 109 - 111): Lisboa: C. N. E.
- **Couto, M.** (2015) As Areias do Imperador - Mulheres de Cinza: Alfragide: Caminho
- **Cubberley, E.** (1909) Changing Concepts of Education: Cambridge (USA): University Press: https://archive.org/details/changingconcepti00cubbuoft/page/i
- **Cubberley, E.** (1920) The History of Education: Cambridge (USA): University Press: https://archive.org/details/historyofeducati011713mbp/page/n8
- **Dale, R. and Robertson, S.** (2012) Toward a Critical Grammar of Education Policy Movements: Bristol: Centre for Globalisation, Education and Societies / University of Bristol: http://susanleerobertson.com/publications/
- **Dale, R.** (2009) Studying Globalisation and Europeanisation in Education: Lisbon, The Open Method of Coordination and Beyond in Globalisation and Europeanisation in Education (pp.121-140): Wallingford: Symposium Books
- **Damásio, A.** (2017) A Estranha Ordem das Coisas - A Vida, os Sentimentos e as Culturas Humanas: Lisboa: Temas e Debates / Círculo de Leitores
- **Davies, N.** (1997) Europe - A History: Oxford: Oxford University Press
- **Delors, J.** (1996) Prefácio - A Educação ou A Utopia Necessária in Educação - Um Tesouro a Descobrir (pp. 11-32): Brasil: UNESCO
- **Dicken, P.** (1998) Global Shift - Transforming the World Economy: London: SAGE
- **d' Oliveira Martins, G.** (1994) Pensamento Cristão e Política in Questões Sociais, Desenvolvimento e Política (pp. 223-233): Lisboa: Universidade Católica Portuguesa

- **d' Oliveira Martins, M.** (2003) O Princípio da Subsidiariedade em perspetiva Jurídico-Política: Coimbra: Coimbra Editora
- **Enes, J.** (1987) Autonomia Regional dos Açores numa Perspetiva de Teoria de Estado in Autonomia como Fenómeno Cultural e Político (pp. 17-36): Angra do Heroísmo: Instituto Açoriano de Cultura
- **Falcão, R.** (n.d.) Tesouro da Humanidade - Vinho Madeira in Wine - A essência do vinho (pp. 138-152): Porto: EV
- **Falleti, T.** (2004) A Sequential Theory of Decentralization and Its Effects on the Intergovernmental Balance of Power: Kellog Institute for International Studies: https://kellogg.nd.edu/sites/default/files/old_files/documents/314_0.pdf
- **Fanon, F.** (1968) Os Condenados da Terra: Rio de Janeiro: Edt. Civilização Brasileira
- **Faure, E.** (1972) Préambule in Apprendre a Être (pp. XXIII-XLIII): Paris: UNESCO/ Fayard
- **Fazi, A.** (2012) Insularity and Autonomy: From a Misleading Equation to a New Typology in Political Autonomy and Divided Societies, Edited by Gagnon, A. and Keating, M. (pp. 134-154): UK: Palgrave MacMillan:
- **Fernandes, A. et al** (1984) História da Madeira - Antologia de Textos: Funchal: Secretaria Regional da Educação
- **Fernandes, R.** (1992) Educação e Ensino Popular na Madeira (Séc. XVIII - 1840): Separata da Revista da Universidade de Coimbra, Vol. XXXVII (pp.1-69): Coimbra: Universidade de Coimbra
- **Fernandes da Silva, D.** (2008) Integração, Subsidiariedade e Autonomias na União Europeia. Portugal e as Regiões Autónomas dos Açores e da Madeira: Tese de Doutoramento apresentada à Universidade de Santiago de Compostela:
- **Férnandez, J.A.** (1993) Europa Y la Educación en el Horizonte de los Años 2000 in A Educação em Portugal no Horizonte dos Anos 2000 (pp. 33-69): Lisboa: CNE
- **Ferreira da Cunha, P.** (2009) Geografia Constitucional - Sistemas Juspolíticos e Globalização: Lisboa: Quid Juris
- **Ferreira de Almeida, J. e Madureira Pinto, J.** (1990) Da Teoria à Investigação Empírica - Problemas Metodológicos Gerais in Metodologia das

Ciências Sociais, Orgs. Augusto Santos Silva e José Madureira Pinto, (pp.55-78): Porto: Afrontamento

- **Fielding, N.** (1999) Qualitative Interviewing in Researching Social Life, edited by Gilbert, Nigel (pp. 135-153): London: SAGE
- **Finnmore, M.** (1993) International Organizations as Teachers of Norms: The United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization and Science Policy in International Organization, Nº 47, Autumn, (pp. 565-597): M.I.T. Press: https://home.gwu.edu/~finnemor/articles/1993_unesco_io.pdf
- **Fino, C.N.** (2016) Matética e Inovação Pedagógica: O centro e a Periferia in Didática e Matética, Orgs. Fernanda Gouveia e Maria Gorete Pereira, (pp. 253-259): Funchal: CIE / UMa
- **Fisk, D.** (2003) American labor in the 20th Century: U.S. Bureau of Labor Statistics: Washington D.C. http://www.bls.gov/opub/mlr/cwc/american-labor-in-the-20th-century.pdf
- **Flyvberg, B.** (2006) Five Misunderstandings About Case-Study Research in Qualitative Inquiry, Vol. 12, Nº 2, April, pp.219-245: SAGE https://www.researchgate.net/publication/221931884
- **Fox, C.** (2008) Learning in New Times: Globalisation, Learning and the Postcolonial Condition in Learning and the Learner: Exploring Learning for New Times, Edited by Kell, P. et al (pp. 11-24): Australia: University of Wollongong
- **Franklin, B. et al** (2004) Educational Partnerships: An Introductory Framework in Educational Partnerships and the State, Edited by Barry M. Franklin et al (pp. 1-23): Hampshire (England): Palgrave Macmillan
- **Freire, P.** (1994) Pedagogia do Oprimido: São Paulo: Edt. Paz e Terra
- **Freire, P. e Faundez, A.** (2013) Por Uma Pedagogia da Pergunta: São Paulo: Edt. Paz e Terra
- **Freitas, N.** (2015) Entre Encorajar e Tolher: a Diáspora, o Governo e a Igreja na Madeira in A Primeira Diocese Global - História, Cultura e Espiritualidades (pp.303 -315), Coordenação José Eduardo Franco e João Paulo Oliveira e Costa: Funchal: Diocese do Funchal
- **Ferraz, M.L.F.** (1986) A Ilha da Madeira sob o Domínio da Casa Senhorial do Infante D. Henrique e seus Descendentes: Madeira: S.R.T.C.

- **Froese-Germain, B.** (2010) The O.E.C.D., PISA and the Impacts on Educational Policy in Canadian Teachers Federation Virtual Centre https://www.ctf-fce.ca/Research-Library/Commentary_PISA2009_Jan2011.pdf
- **Frühwald, W.** (2003) Cultura del conocimiento o mercado del conocimiento? Acerca de la nueva ideologia de la universidad in Perspectivas, Vol. XXXIII, Nº1, Marzo (pp.129 -142): Oficina Internacional de Educación: Unesco https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000130141_spa
- **Gagnon, A. e Keating, M.** (2012) Conclusions in Political Autonomy and Divided Societies, Edited by Gagnon, A. e Keating, M. (pp. 236-240): London: Palgrave MacMillan
- **Gallego, R. et al** (2018) Constraints on Political Autonomy in Decentralized Spain? Analysing the Impact of Territorial Financing and Government's ideology on Regional Policy- Making in Revista de Estudios Políticos, Nº 180 (pp. 131-162) https://doi.org/10.18042/cepc/rep.180.05
- **Gesser, V.** (2002) A Evolução Histórica do Currículo: dos Primórdios à Atualidade in Contrapontos, Ano 2, Nº4, Jan / Abr, pp. 69-81: Itajaí: UNIVALI
- **Gibson, G.** (2001) The Fundamentals of Democratic Reform - Part III, Subsidiarity in Fraser Forum (December 2001), pp. 27-28: https://www.fraserinstitute.org/sites/default/files/DemocraticReform.pdf
- **Giddens, A.** (2007) A Europa na Era Global: Lisboa: Editorial Presença
- **Gilbert, N.** (1999) Introduction in Researching Social Life, Edited by Gilbert, N. (pp. xi-xiv): London: SAGE
- **Giroux, H.** (2012) Collaterally Damaged - Youth in a Post-9/11 World in Literature of Our Times - Post Colonial Studies in The Twenty-First Century (pp. 591-617) Edited by Bill Ashcroft et al: New York: Rodopi
- **Giroux, H.** (2019, maio 14) A Crise da Escola é a Crise da Democracia in El Pais (Brasil): https://brasil.elpais.com/brasil/2019/05/09/internacional/1557407024_184967.html
- **Gonçalves, P.** (2016) Escola Médico-Cirúrgica do Funchal - Inventário e Instrumentos Descritivos in Arquivo Regional e Biblioteca Pública da Madeira - 29, Coordenação de Luís Miguel Jardim: Funchal: ABM

- **Goodson, I.** (2004) The Making of Curriculum - Collected Essays: Bristol: Taylor & Francis
- **Goodson, I.** (2005) Learning, Curriculum and Life Politics - The Selected Works of Ivor F. Goodson: Oxford: Routledge
- **Gomes, J.F.** (1982) O Marquês de Pombal e o seu Tempo (Tomo II): Coimbra: Instituto de História e Teoria das Ideias
- **Gomes, F. e Veríssimo, N.** (1983) A Madeira e o Sidonismo: Funchal: DRAC / GRM
- **Gomes, M.** (2015) A Igreja Diocesana e os Colégios in A Primeira Diocese Global - História, Cultura e Espiritualidades (pp. 771-781), Coordenação José Eduardo Franco e João Paulo Oliveira e Costa: Funchal: Diocese do Funchal
- **Graves, F. P.** (1937) A History of Education - Before The Middle Ages: New York: MacMillan Company: https://archive.org/details/ahistoryeducati01gravgoog/page/n7/mode/2up
- **Grilo, M.** (2017) Audição de ex-Ministros da Educação in Lei de Bases do Sistema Educativo - Balanço e Prospetiva, Vol. I, (pp. 37-44): Lisboa: CNE
- **Grilo, M. e Neto, D.** (2017) Quem Só Espera, Nunca Alcança: Lisboa: Clube do Autor
- **Hamilton, D.** (1989) Towards a Theory of Schooling: Falmer Press: Great Britain https://ia800904.us.archive.org/10/items/ERIC_ED316910/ERIC_ED316910.pdf
- **Hamilton, D.** (2009) On The Origins of The Educational Terms Class and Curriculum in New Curriculum History (pp. 3-20), Edited by Bernadette Baker: Rotterdam: Sense Publishers
- **Harris, W.T.** (1886) Preface to Painter's A History of Education (pp. vii-xii): New York: D. Appleton and Company: https://archive.org/details/historyofeducati00painiala/page/n13/mode/2up
- **Hay, P.** (2013) What The Sea portends: A Reconsideration of Contested Island Tropes in Island Studies Journal, Vol 8, Nº2 (pp. 209-232): Canada: Institute of Island Studies: https://www.islandstudies.ca/sites/default/files/ISJ-8-2-2013-Hay.pdf

- **Henders, S.** (2010) Territoriality, Asymmetry, and Autonomy - Catalonia, Corsica, Hong Kong, and Tibet: New York: Palgrave MacMillan
- **Hepburn, E.** (2012) Recrafting Sovereignty: Lessons from Small Islands Autonomies? In Political Autonomy and Divided Societies (pp. 118-133), edited by Gagnon, A. and Keating, M.: London: Palgrave MacMillan
- **Gonzalez, M. H.** (1994) Madeira, Canarias Y Las Islas del Caribe: La Difusión de Las Ideas in As Sociedades Insulares - No Contexto das Interinfluências Culturais do Século XVIII (pp. 159-184): Madeira: SRTC / CEHA
- **Hewlett, N.** (2000) Democracy: Liberal and Direct in Understanding Contemporary Society: Theories of the Present (pp. 165-177), Edited by Gary Browning et al: London: SAGE
- **Hirst, P.Q. and Thompson, G.** (1996) Globalization in Question: The International Economy and The Possibilities of Governance: Cambridge (UK): Polity Press
- **Janes, E.** (2015) Igreja e Maçonaria na Madeira: a Alçada de 1823 in A Primeira Diocese Global - História, Cultura e Espiritualidades (pp. 529-541), Coordenação José Eduardo Franco e João Paulo Oliveira e Costa: Funchal: Diocese do Funchal
- **Janotti, A.** (1992) Origens da Universidade: A Singularidade do Caso Português: São Paulo: Editora Universidade de São Paulo
- **Jardim, A.J.** (1999) Regionalização, Europa, Estado e Poder Local: Funchal: SRECE
- **João, M.I.** (1992) Origem e Causas dos Movimentos Autonomistas Açorianos in Boletim do Núcleo Cultural da Horta, Vol. 10 (pp.3-33): Horta: Câmara Municipal da Horta: https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/8349/1/MJ%20-%20Origem%20e%20Causas%20dos%20Movimentos%20Autonomistas%20Açorianos.pdf
- **Johansson, R.** (2003) Case Study Methodology (Key Note Speech at the International Conference ' Methodologies in Housing Research'): Royal Institute of Technology and International Association of People - Environment Studies: Stockholm http://www.psyking.net/htmlobj-3839/case_study_methodology-_rolf_johansson_ver_2.pdf

- **Jover, G.** (2002) Rethinking Subsidiarity as a Principle of Educational Policy in the European Union in Education in Europe: Policies and Politics (pp. 3-22), Edited by José Antonio Ibáñez-Martín and Gonzalo Jover: Dordrecht: Springer
- **Justino, D.** (2010) Difícil é Educá-los: Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos / Relógio de Água
- **Karlson, A.** (2009) Sub-National Island Jurisdictions as Configurations of Jurisdictional Powers and Economic Capacity: Nordic Experiences from Aland, faroes and Greenland in Island Studies Journal, Vol 4, Nº2 (pp.139-162): Institute of Island Studies https://www.islandstudies.ca/sites/default/files/ISJ-4-2-2009-Karlsson.pdf
- **Karmel, E.** (2017) Decentralizing Government - What You Need to Know in Democracy Reporting International, June 2017, BP 87 https://democracy-reporting.org/wp-content/uploads/2017/08/DRI-BP-87-English.pdf
- **Keating, M.** (2012) Rethinking Territorial Autonomy in Political Autonomy and Divided Societies (pp.13-31), Edited by Gagnon, A. and Keating, M: London: Palgrave MacMillan
- **Keating, M. e Gagnon, A.** (2012) Introduction in Political Autonomy and Divided Societies (pp.1-10), Edited by Gagnon, A. and Keating, M: London: Palgrave MacMillan
- **Kelly, A.V.** (2004) The Curriculum - Theory and Practice: London: SAGE
- **Kereszty, O.** (2014) Postcolonial perspective in the history of education: research problems and trends in an international context: Hungarian Educational Journal, Vol. 4 (4): http://herj.lib.unideb.hu:8080/index.php?oldal=cikkadatok&cikk_id=898&folyoirat_szam=eredeti_2014_11_01_2_tanulmany_kereszty.pdf
- **Kim et al** (2014) Curriculum Studies as Reconceptualization Discourse - A Tale of South Korea in International Handbook of Curriculum Research (pp. 299-314), Edited by William F. Pinar: London: Routledge
- **Kincheloe, J.L.** (2008) Knowledge and Critical Pedagogy - An Introduction: London: Springer
- **Kliebard, H.M.** (2011) Os Princípios de Tyler, in Currículo Sem Fronteiras, Vol.11, Nº2, julho/dezembro: http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/kliebard-tyler.htm

- **Koutsogiannis, A.** (1999) Ideologia e o Projeto de Autonomia na Teoria do Imaginário de Cornelius Castoriadis, in Estudos de Sociologia, Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFPE, Vol.2, Nº5 (pp. 7-30): Pernambuco: UFPE: https://periodicos.ufpe.br/revistas/revsocio/article/view/235471/28459
- **Kumar, K.** (2000) Post-History: living at the end in Understanding Contemporary Society: Theories of the Present" (pp. 57-70) Edited by Gary Browning, et al.: London: SAGE
- **Laanemets, U. e Kalamees-Ruubel, K.** (2013) The Taba-Tyler Rationales in Journal of the American Association for the Advancement of Curriculum Studies, Vol. 9 (pp. 1-12): https://ojs.library.ubc.ca/index.php/jaaacs/article/view/187723/185828
- **Landra, M.** (2007) El principio de subsidiariedad aplicado en la Curia Romana : ¿la Curia Romana, requiere reforma o aggiornamento? [en línea], *Anuario Argentino de Derecho Canónico*, 21. Disponible en: http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/revistas/principio-subsidiariedad-aplicado-curia-romana.pdf
- **Lapierre, W.** (1974) A Análise dos Sistemas Políticos: Lisboa: Edições Rolim
- **Laurie, C. and Cole, R.** (1997) The role of federal military forces in domestic disorders (1877-1945): Washington: Centre of Military History
- **Leite, C.** (2003) Para Uma Escola Curricularmente Inteligente: Porto: Edições ASA
- **Leite, J.G.** (1987) Uma Reflexão sobre a Autonomia dos Açores in A Autonomia como Fenómeno Cultural e Político (pp.37-49): Angra do Heroísmo: Instituto Açoriano de Cultura
- **Lefebvre, H.** (1974) Marx - Com Uma Antologia de Textos: Lisboa: Publicações D. Quixote
- **Lévi-Strauss, C.** (1974) Introdução in Sociologia e Antropologia, Volume II, (pp. 1-36): São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo
- **Lewicka-Grisdale, K. and McLaughlin, T.H.** (2002) Education for European Identity and European Citizenship in the European Union in Education in Europe: Policies and Politics (pp. 53-81), Edited by José Antonio Ibáñez-Martín and Gonzalo Jover: Dordrecht: Springer

- **Lima, J.G. e Pernambuco, M.M.** (2018) Horizontes pós-coloniais da Pedagogia do Oprimido e suas contribuições para os estudos curriculares in Revista Brasileira da Educação, Vol.23, (pp.1-24): Rio de Janeiro: http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782018230063
- **Lipovetsky, G.** (2017) Da Leveza - Para Uma Civilização do Ligeiro: Lisboa: Edições 70
- **Lipovetsky, G. e Charles, S.** (2004) Os Tempos Hipermodernos: São Paulo: Edt. Barcarola
- **Lobo Antunes, M.** (1984) A Fiscalização da Constitucionalidade das Leis no Primeiro Período Constitucional: A Comissão Constitucional in Análise Social, Vol. XX (81-81), (pp. 309-336): Lisboa: Instituto de Ciências Sociais da UL: http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1223473860G7gAW4sv0Lm44KN1.pdf
- **Lobo Antunes, J.** (2017) O Enigma da Educação in Lei de Bases do Sistema Educativo - Balanço e Prospetiva, Vol. I, (pp. 99 - 108): Lisboa: C. N. E.
- **Locke, J.** (1688) Second Treatise of Government in https://www.gutenberg.org/files/7370/7370-h/7370-h.htm.
- **Loja, A.** (1994) Ventos da História - Sinais de Iluminismo e Revolução na Madeira do Séc. XVIII in As Sociedades Insulares no Contexto das Interinfluências Culturais do Século XVIII (pp. 137-157): Madeira: SRTC/CEHA
- **Loomba, A.** (2005) Colonialism / PostColonialism - The New Critical Idiom: London: Routledge
- **Lourenço, E.** (1987) Da Autonomia como Questão Cultural, in A Autonomia como fenómeno Cultural e Político (pp. 51-62); Angra do Heroísmo; Instituto Açoriano da Cultura
- **Lussato, B. e Messadié, G.** (1988) O Desafio à Cultura: Lisboa: Difel
- **MacDonald, K. e Tipton, C.** (1999) Using documents in Researching Social Life (pp. 187/200): Edited by Gilbert, Nigel: London: SAGE
- **Magalhães, J.R.** (1994) A Ilha da Madeira e a Economia Atlântica no tempo do Infante D. Henrique in O Infante e as Ilhas (pp. 15-34): Funchal: SRTC/CEHA

- **Maguire, K.** (2015) Margaret Mead - Contributions to Contemporary Education: London: Springer
- **Malewski, E.** (2010) Curriculum Studies Handbook - The Next Moment: London: Routledge
- **Martelo, B.** (2014) Descalça vai para a Fonte - A ERSAR no Caminho da Autonomia Local: Coimbra: CEDIPRE/ Universidade de Coimbra
- **Martins, E.** (2004) A Historiografia Educativa do Sistema Escolar em Portugal in Seminário do curso de Doutoramento da Facultat d'Educaciò - Universitat de les Illes Balears/Palma de Mallorca, Octubre (pp. 1-48): Castelo Branco: IPCB-ESSE: https://repositorio.ipcb.pt/handle/10400.11/5272
- **Mata, I.** (2014) Estudos Pós-Coloniais - Desconstruindo Genealogias Eurocêntricas in Civitas, Vol.14, Nº1, Jan-Abr., (pp. 27-42): Porto Alegre: http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/view/16185/10957
- **Mauss, M.** (1974) Sociologia e Antropologia, Volume II: São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo
- **May, T.** (1997) Social Research - Issues, Methods and Process; Buckingham: Open University Press
- **Mayo, P.** (2015) Hegemony and Education under Neoliberalism - Insights from Gramsci: London: Routledge
- **Melo, V. e Costa Lima, M.** (2015) Movendo o Centro: Colonialismo Oculto e as Contribuições Teóricas e Pós-Coloniais para as Relações Internacionais in REALIS, Vol.5, Nº 1, Jan-Jun., (pp. 151-174): https://periodicos.ufpe.br/revistas/realis/article/view/8835/8810
- **Mendonça, A.** (2006) A problemática do Insucesso Escolar - A Escolaridade Obrigatória no Arquipélago da Madeira em Finais do Século XX (1994-2000): Dissertação para obtenção do Grau de Doutor em Sociologia da Educação: Universidade da Madeira: https://www3.uma.pt/alicemendonca/conteudo/publica/Tese.pdf
- **Menezes, S.D.** (1850) Uma Epoca Administrativa da Madeira e Porto Santo, Vol.2: Funchal: Typ. Nacional
- **Menna Barreto, R.** (2002) Ideias sobre Ideias: São Paulo: Summus Editora

- **Merriam, S.** (1998) Qualitative Research and Case Study applications in Education (2nd Edition): San Francisco: Jossey-Bass Publishers
- **Mill, J.S.** (2001) On Liberty: Ontario (Canada): Batoche Books - Kitchener
- **Ministère des Outre-Mer** (2018) Livre Bleu Outre-Mer (Version Intégrale): https://assets.ctfassets.net/xx83r0rav05e/2fFvmCeGTq8sc6uwwA4WOa/20e3c42d716f56bfa8e7faa2e2474152/Livre_Bleu_Inte__gral_28JUIN.pdf
- **Ministério da Educação / DEB** (2001) Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais: Mem Martins: Ministério da Educação
- **Ministério da Educação / DEB** (2004) Organização Curricular e Programas do 1º Ciclo do Ensino Básico: Mem Martins: Ministério da Educação
- **Ministerio da Fazenda** (1907) Annuario Estatistico de Portugal de 1900: Lisboa: Imprensa Nacional
- **Miranda, J.** (1987) O Interesse Específico das Regiões Autónomas in A Autonomia como Fenómeno Cultural e Político: Angra do Heroísmo: Instituto Açoriano de Cultura
- **Miranda, J.** (1997) Manual de Direito Constitucional - Tomo I - O Estado e os Sistemas Constitucionais: Coimbra: Coimbra Editora
- **Moncada, S. et al** (2010) From Incremental to Comprehensive: Towards Island-Friendly European Union Policymaking in Island Studies Journal, Vol 5, Nº1, (pp. 61-88): Canada: Institute of Island Studies
- **Monjardino, A.** (1990) Raízes da Autonomia Constitucional in Actas do II Colóquio Internacional de História da Madeira (1989) (pp. 885-909): Coimbra: Comissão para a Comemoração dos Descobrimentos Portugueses: Imprensa de Coimbra
- **Monteiro, N. G.** (2009) A Viragem do Século (1777-1807) in História de Portugal, 5º Vol., II Parte: Lisboa: Esfera dos Livros
- **Morgado, J.C. e Pacheco, J. A.** (2010) Para Uma Análise das Culturas Curriculares da Escola in Arquipélago - Ciências da Educação, Vol.11, (pp. 43-62): Açores: Universidade dos Açores
- **Morin, E.** (2002) Os Sete Saberes para a Educação do Futuro: Lisboa: Instituto Piaget
- **Mota Amaral, J.B.** (2007) Reflexões sobre Finanças Regionais – A modo de epílogo:

http://paginaspessoais.parlamento.pt/jbmotaamaral/pagina.aspx?confid=17&ID_Conteudo=254

- **Naisbitt, J.** (1998) From Nation States to Networks in Rethinking the Future, Edited by Rowan Gibson (pp. 213-227): London: Nicholas Brealey Publishing
- **Nepomuceno, R.** (2006) A Conquista da Autonomia da Madeira - Os Conflitos dos Séculos XIX e XX: Lisboa: Editorial Caminho
- **Nootens, G.** (2012) Autonomy, Boundaries and Trust: Preliminary Remarks in Political Autonomy and Divided Societies, (pp. 32-48), Edited by Gagnon, A. and Keating, M. : London: Palgrave MacMillan
- **Nóvoa, A.** (1998) L'Europe et L'Éducation: Analyse Socio-Historique des Politiques Éducatives Européennes: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4820/1/9783631499085_1_43.pdf
- **Nóvoa, A. e Lawn, M.** (2002) Introduction in Fabricating Europe: The Formation of an Education Space (pp. 1-13): Dordrecht: Kluwer Academic Publishers
- **Nóvoa, A.** (2009) Educação 2021: Para Uma História do Futuro: https://repositorio.ul.pt/handle/10451/670
- **Null, W.** (2011) Curriculum - From Theory to Practice: Maryland: Rowman and Littlefield Publishers
- **OECD** (2012) Las Islas Canarias y su Sistema Educativo in Guidance from PISA for the Canary Islands, Spain: Paris: OECD Publishing
- **OECD** (2014) Education Policy Outlook - Denmark: http://www.oecd.org/education/EDUCATION%20POLICY%20OUTLOOK%20DENMARK_EN.pdf
- **OECD** (2014) Education Policy Outlook - Germany: http://www.oecd.org/education/EDUCATION%20POLICY%20OUTLOOK%20GERMANY_EN.pdf
- **OECD** (2014) Education Policy Outlook - Portugal: http://www.oecd.org/education/EDUCATION%20POLICY%20OUTLOOK_PORTUGAL_EN.pdf
- **OECD** (2014) Education Policy Outlook - Spain: http://www.oecd.org/education/EDUCATION%20POLICY%20OUTLOOK%20SPAIN_EN.pdf

- **OECD** (2014) Perspectives des Politiques de L'Éducation - France: http://www.oecd.org/education/EDUCATION%20POLICY%20OUTLOOK%20FRANCE_FR.pdf
- **OECD** (2017) Education Policy Outlook - Italy: http://www.oecd.org/education/Education-Policy-Outlook-Country-Profile-Italy.pdf
- **Olausson, P.** (2007) Autonomy and Islands - A Global Study of the Factors that determine Island Autonomy: Abo (Finland): Abo Akademi University Press
- **Oliveira, A.** (1987) Cultura e Regionalização, em A Autonomia como fenómeno Cultural e Político (pp. 63-69); Angra do Heroísmo; Instituto Açoriano da Cultura
- **Oliveira, I.T.** (2013) O Arquipélago da Madeira: Dinâmicas Demográficas de 1890 a 2011 in A Demografia das Sociedades Insulares Portuguesas - Séculos XV a XXI, Coordenação de Carlota Santos e Paulo Teodoro Matos (pp.105-135): Braga: CITCEM
- **Ortega Y Gasset, J.** (1989) A Rebelião das Massas: Lisboa: Relógio de Água
- **Osborne, D. and Gaebler, T.** (1993) Reinventing Government: New York: Plume
- **Pacheco, J.A.** (2000) Reconceptualização Curricular: Os Caminhos de Uma Teoria Curricular Crítica in Perspetiva, Vol.18, Nº 33, (pp. 11-33): Florianópolis
- **Pacheco, J.A.** (2001) Teoria Curricular Crítica: Os Dilemas (e Contradições) dos Educadores Críticos em Revista Portuguesa de Educação, Vol.14, Nº 1 (pp. 49-71): Braga: Universidade do Minho
- **Pacheco, J.A.** (2006) Uma Perspectiva Actual sobre a investigação em Estudos Curriculares in Perspetiva, Vol. 24, Nº 1, Jan./Jun., (pp 247-272): Florianópolis
- **Pacheco, J.A. and Seabra, F.** (2014) Curriculum Research in Portugal - Emergence, Research, and Europeanisation in International Handbook of Curriculum Research (pp. 397 -410), Edited by William F. Pinar: New York: Routledge
- **Paolone, F.** (2012) Central, Eastern, and South-Eastern Europe and Territorial Autonomy: Are They Really Incompatible? In Political Autonomy and Divided

Societies (pp. 81-97), Edited by Gagnon, A. and Keating, M.: London: Palgrave MacMillan

- **Papa Leão XIII** (1885) Carta Encíclica *Immortale Dei* in http://www.vatican.va/content/leo-xiii/pt/encyclicals/documents/hf_l-xiii_enc_01111885_immortale-dei.html
- **Papa Leão XIII** (1891) Carta Encíclica *Rerum Novarum* in http://www.vatican.va/content/leo-xiii/pt/encyclicals/documents/hf_l-xiii_enc_15051891_rerum-novarum.html
- **Papa João XXIII** (1963) Carta Encíclica *Pacem in Terris* in http://www.vatican.va/content/john-xxiii/pt/encyclicals/documents/hf_j-xxiii_enc_11041963_pacem.html
- **Papa Pio XI** (1931) Carta Encíclica *Quadragesimo Anno* in http://www.vatican.va/content/pius-xi/pt/encyclicals/documents/hf_p-xi_enc_19310515_quadragesimo-anno.html
- **Papa João Paulo II** (1991) Carta Encíclica Centesimus Annus in http://www.vatican.va/content/john-paul-ii/pt/encyclicals/documents/hf_jp-ii_enc_01051991_centesimus-annus.html
- **Paraskeva, J.** (2011) Conflicts in Curriculum Theory - Challenging Hegemonic Epistemologies: New York: Palgrave MacMillan
- **Painter, F.V. P.** (1886) A History of Education: New York: D. Appleton and Company https://archive.org/details/historyofeducati00painiala/page/n9/mode/2up
- **Painter, F. V. P.** (1889) Luther on Education: Philadelphia: Lutheran Publication Society: https://archive.org/details/lutheroneducati00luthgoog/page/n7/mode/2up
- **Pereira, E. C.** (1968) Ilhas de Zargo, II Vol.: Alcobaça: Tipografia Alcobacense
- **Pestana, E. A.** (1970) Ilha da Madeira - Estudos Madeirenses (II Volume): Funchal: Edição da Câmara Municipal do Funchal
- **Pimenta, F.T.** (2019) A Questão Autonómica na Madeira: Elementos para Uma Reflexão in Arquivo Histórico da Madeira, Nova Série, Nº 1 (pp.659-694): Funchal: Arquivo Regional e Biblioteca Pública da Madeira

- **Pinar, W.** (2004) What is Curriculum Theory? New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates
- **Pinar, W.** (2011) The Character of Curriculum Studies - Bildung, Currere, and the Recurring Question of the Subject: New York: Palgrave MacMillan
- **Pinar, W.** (2013) Plagiarism and the "Tyler Rationale" in Journal of the American Association for the Advancement of Curriculum Studies, Vol. 9, (p.p. 1-13): https://ojs.library.ubc.ca/index.php/jaaacs/article/view/187724/185829
- **Pinar, W.** (2014) Curriculum Research in the United States - Crisis, Reconceptualization, and Internationalization in International Handbook of Curriculum Research (pp. 521-532), Edited by William F. Pinar: New York: Routledge
- **Pinto-Correia, J.D.** (2015) Cultura "Madeirense": Implicações de um Conceito (Sistematização - Roteiro para Estudo) in Que Saber(es) para o Século XXI? História, Cultura e Ciência na Madeira, (pp. 297-339), Coordenadores Franco, J.E. e Trindade, C.: Funchal: Editores Esfera do Caos e APCA
- **Piper, M.** (n.d.) Autonomy: Normative in The Internet Encyclopedia of Philosophy, Edited by James Fieser and Bradley Dowden: ISSN 2161-0002: https://www.iep.utm.edu/aut-norm/
- **Platão** (1972) A República: Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- **Popkewitz, T.** (2004) Partnerships, The Social Pact, and Changing Systems of Reason in a Comparative Perspective in Educational Partnerships and the State, Edited by Barry M. Franklin et al (pp. 27 -54): Hampshire (England): Palgrave Macmillan
- **Porto, Z.** (2014) Childhood and Power: Transnational and National Discourses on the Regulation of Policies for Early Childhood Education in Brazil in Empires, Post-Coloniality, and Interculturality - New Challenges for Comparative Education (pp. 199-215), Edited by Leoncio Vega: Rotterdam: Sense Publishers
- **Pring, R.** (2002) Education, Pluralism and the Teaching Values in the European Union in Education in Europe: Policies and Politics (pp. 83-96), Edited by José Antonio Ibáñez-Martín and Gonzalo Jover: Dordrecht: Springer
- **Procter, M.** (1999) Analysing Other Researchers' Data in Researching Social Life, Edited by Nigel Gilbert (pp. 255-269): London: Sage

- **Proença, M.C.** (1997) A Reforma de Jaime Moniz: Lisboa: Edições Colibri
- **Psifidou, I.** (2014) Redesigning Curricula Across Europe in Empires, Post-Coloniality, and Interculturality - New Challenges for Comparative Education (pp. 135-150), Edited by Leoncio Vega: Rotterdam: Sense Publishers
- **Raffaelli, R.** (2017) O Princípio da Subsidiariedade: Estrasburgo: Publicações Parlamento Europeu
- **Ramos, R.** (2009) A República Antes da Guerra (1910-1916) in História de Portugal, 7º Vol.: Lisboa: Esfera dos Livros
- **Ramos do Ó, J. e Paz, A.L.** (2019) Da Universidade Quinhentista de Paris para o Mundo: Currículo e Método em Petrus Ramus in Revista História da Educação (Online), Vol. 23, (pp. 1-33) http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2236-34592019000100413&tlng=pt
- **Ratter, B. W.** (2018) Geography of Small Islands - Outspots of Globalization: Hamburg: Springer
- **Ratzinger, J.** (1986) Instrução *Libertatis Conscientia* in http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/cfaith/documents/rc_con_cfaith_doc_19860322_freedom-liberation_po.html
- **Real, M.** (2017) Traços Fundamentais da Cultura Portuguesa: Lisboa: Planeta Manuscrito
- **Reale, G. e Antiseri, D.** (2016) História da Filosofia - De Nietzche à Escola de Frankfurt: São Paulo: Paulus
- **Rebelo de Freitas, F.** (2001) Da Autonomia Política - Estatuto da Região Autónoma da Madeira - Notas e Comentários: Lisboa: Autor
- **Reich, W.** (1978) Escuta, Zé Ninguém! : Lisboa: Publicações D. Quixote
- **Reis Leite, J.G.** (1987) Uma Reflexão sobre a Autonomia dos Açores, in A Autonomia como fenómeno Cultural e Político (pp.37-49): Angra do Heroísmo: Instituto Açoriano de Cultura
- **Relvão Caetano, J.** (2015) Um Novo Paradigma para o Século XXI in in Que Saber(es) para o Século XXI? História, Cultura e Ciência na Madeira, (pp. 61-79), Coordenadores Franco, J.E. e Trindade, C.: Funchal: Editores Esfera do Caos e APCA

- **Ribeiro, O.** (1985) A Ilha da Madeira até Meados do Século XX: Lisboa: I.C.L.P. / M.E.
- **Riley, C.G. e Rodrigues, J. D.** (1994) O Infante, os Açores e a Memória Local in O Infante e as Ilhas (pp. 51-74): Funchal: SRTC/CEHA
- **Rodrigues, J. N. e Devezas, T.** (2009) Portugal - O Pioneiro da Globalização: Lisboa: Edt. Centro Atlântico
- **Rodrigues, L.** (2010) Ensino Secundário: A Hegemonia do Ensino Académico in Revista HISTEDBR On-line, Nº especial, agosto 2010 (pp. 191-205): Campinas: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/38e/art12_38e.pdf
- **Rodrigues, L.** (2013) Curriculum and Power in European Conference on Curriculum Studies - Future Directions: Uncertainty and Possibility: Braga: University of Minho
- **Rodrigues, L.** (2016) Transgredir para Empoderar - O Empoderamento das Jovens Mulheres pela Educação, in Revista Tempos e Espaços em Educação, Vol. 9, Nº 18, jan/abril (pp. 91-98): Sergipe/Brasil: https://digituma.uma.pt/bitstream/10400.13/1357/1/LilianaRodrigues.pdf
- **Rodrigues, P.M.** (1999) A Política e as Questões Militares na Madeira: Funchal: SRTC/CEHA
- **Rodrigues, P. M.** (2012) Madeirensidade: Breves Reflexões em torno de um Conceito Identitário a Repensar in CEHA Newsletter (pp. 3-4):Funchal: CEHA: http://ceha.gov-madeira.pt/Portals/0/CEHA_publ/newsletters/CEHA/Newsletter_2012_15.pdf
- Rodrigues, P.M. (2014) História Política e Institucional da Madeira (Séculos XIX e XX): Temas e Problemas in Que Saber(es) para o Século XXI? (pp. 277-282), Coordenação de José Educardo Franco e Cristina Trindade: Funchal: Esfera do Caos e APCA
- **Rodrigues, P.M.** (2015*a*) Estudo sobre o Século XIX na Madeira: Política, Economia e Migração: Funchal: Imprensa Académica
- **Rodrigues, P.M.** (2015*b*) Da Madeirensidade: Contributo para uma Reflexão Necessária in Universidade da Madeira- 25 Anos (pp. 165-190), Editores Nelson Veríssimo e Thierry Proença dos Santos: Funchal: Universidade da Madeira

- **Rodrigues, P.**M. (2015*c*) A *Questão Kalley* numa perspetiva política e a importância de esclarecer equívocos (1838-1846): uma primeira abordagem in A Primeira Diocese Global - História, Cultura e Espiritualidades (pp. 637-671), Coordenação José Eduardo Franco e João Paulo Oliveira e Costa: Diocese do Funchal: Funchal
- **Rondinelli, D. A. et al** (1983) Decentralization in Developing Countries: Washington D.C.: The World Bank
- **Rosnay, J.** (1977) O Macroscópio - Para Uma Visão Global: Lisboa: Editora Arcádia
- **Rousseau, J.J.** (1762) Émile ou de L' Éducation - Tome Premier: Amsterdam: Librairie Jean Néaulme: https://ia800903.us.archive.org/28/items/emileoudelduca01rous/emileoudelduca01rous.pdf
- **Santos, F.** (2009) No Centro do Losango - "Estórias" da Governação Madeirense: Madeira: Editora O Liberal
- **Santos Silva, A. e Madureira Pinto, J.** (1990) Uma Visão Global sobre as Ciências Sociais, in Metodologia das Ciências Sociais, (pp. 9-27), Editada por A. Santos Silva e J. Madureira Pinto: Porto: Afrontamento
- **Saxena, V. and Multani, A.** (2012) Plotting Hogwarts: Situating the School Ideologically and Culturally in Literature for Our Times - Postcolonial Studies in the Twenty-First Century (pp. 469 - 484), Edited by Bill Ashcroft et al: New York: Rodopi
- **Seabra, M. C.** (2017) Audição de ex-Ministros da Educação in Lei de Bases do Sistema Educativo - Balanço e Prospetiva, Vol. I, (pp. 71-77): Lisboa: C. N. E.
- **Silbert, A.** (1997) Um Carrefour de L'Atlantique: Madère (1640-1820) - Uma Encruzilhada do Atlântico: Madeira (1640-1820): Funchal: SRTC/CEHA
- **Silva, A.A.** (1947) Como Resolver na Madeira o Problema do Ensino Primário? : Funchal: Junta Geral do Distrito Autónomo
- **Silva, T.T.** (2005) Documentos de Identidade - Uma Introdução às Teorias do Currículo: Belo Horizonte: Autêntica Editora
- **Silva, F. A. e Meneses, C.A.** (1998) Elucidário Madeirense: Funchal: SRTC/DRAC

- **Simões Lopes, A.** (1987) Desenvolvimento Regional - Problemática, Teoria, Modelos: Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- **Simões Lopes, A.** (1994) Políticas de Desenvolvimento in Questões Sociais, Desenvolvimento e Política (pp. 207-219): Lisboa: Universidade Católica Editora
- **Simões Lopes, A.** (2002) Globalização e Desenvolvimento Regional in Gestão e Desenvolvimento, Vol. 11 (pp. 9-25): Viseu: Universidade Católica Portuguesa / Centro Regional das Beiras
- **Simões Lopes, A.** (2006) Encruzilhadas do Desenvolvimento - Falácias, Dilemas, Heresias in Revista Crítica de Ciências Sociais, Vol. 75, pp. 41-61: Coimbra: Centro de Estudos Económico-Sociais
- **Sjøberg, S.** (2019) The PISA - Syndrome - How the OECD has Hijacked the Way We Perceive Pupils, Schools, and Education in Confero - Essays on Education, Philosophy, and Politics, Vol. 7, Nº 1 (pp. 12-65): Sweden: Universidade de Linköping: https://www.researchgate.net/publication/331232715_The_PISA-syndrome_-_How_the_OECD_has_hijacked_the_way_we_perceive_pupils_schools_and_education
- **Soares, J.** (1979) A Revolta da Madeira - Documentos: Lisboa: Editorial Império
- **Soares de Carvalho, J.** (1993) Em Volta da Magna Carta: Mem Martins: Publicações Europa-América
- **Sousa, J. M.** (2000) O Professor como Pessoa: Porto: Edições ASA
- **Sousa, J. M.** (2002) A Dimensão Política do Currículo: Funchal: Universidade da Madeira
- **Sousa, J. M.** (2011) Currículo e Etnografia da Educação: Um Diálogo Necessário in Etnografia da Educação (pp.45-68), Org. Fino, C.N.: Madeira: CIE/UMa
- **Sousa, N.J.** (2013) A atual Reforma da Administração Local in Revista da Faculdade de Direito da Universidade Lusófona, (pp. 79-97): Porto: Universidade Lusófona: http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rfdulp/article/download/3801/2538

- **Sousa, J. M. e Fino, C.N.** (2014) O Pecado Original do Currículo in Atas do XII Congresso da SPCE (pp.1267-1275): Vila Real: UTAD
- **Sousa Ferreira, M.F.** (2009) João Bosco Mota Amaral e o Regime Açoriano de Autonomia Política: Tese de Mestrado à Universidade dos Açores: Ponta Delgada: https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/535/1/DissertMestradoMariaFilomenaFerreira2010.pdf
- **Sousa Ribeiro, A.** (2010) Pensamento Pós-Colonial in Janus 2010 (pp. 114-115): Lisboa: Observare/UAL: https://www.janusonline.pt/arquivo/popups2010/2010_3_1_7.pdf
- **Sousa Santos, B.** (1999) Um Discurso sobre as Ciências: Porto: Edições Afrontamento
- **Souza, A.R.** (2016) A Teoria da Agenda Globalmente Estruturada para a Educação e a Sua Apropriação pela Pesquisa em Políticas Educacionais in RBPAE, Vol. 32, Nº2, maio/agosto, (pp.463-485): ANPAE: https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/63947
- **Spencer, H.** (1895) Education: Intellectual, Moral, and Physical: New York: Appleton and Company: https://archive.org/details/education00speniala/page/n15
- **Spender, J.C.** (1996) Competitive Advantage from Tacit Knowledge? Unpacking the Concept and Its Strategic Implications in Organizational Learning and Competitive Advantage, (pp. 56-73), Edited by Moingeon, B. and Edmodson, A.: London: SAGE
- **Spranger, A. et al** (1984) História da Madeira - Antologia de Textos: Funchal: Secretaria Regional de Educação
- **Stake, R.** (2010) Qualitative Research - Studying How Things Work: New York: Guilford Press
- **Stavenhagen, R.** (1996) Educação para um Mundo Multicultural in Educação - Um Tesouro a Descobrir (pp. 246-251): Brasil: UNESCO
- **Suksi, M.** (2012) Sub-State Governance through Territorial Autonomy: On the Relationship between Autonomy and Federalism (pp. 60-77), Edited by Gagnon, A. and Keating, M.: London: Palgrave MacMillan

- **Takayama, K. et al** (2016) Toward a PostColonial Comparative and International Education in Comparative Education Review, Vol. 61, Nº 2 (pp. s1-s24): Chicago: Chicago University: https://www.journals.uchicago.edu/doi/abs/10.1086/690455
- **Taleb, N.** (2008) O Cisne Negro - O Impacto do Altamente Improvável: Lisboa: D. Quixote
- **Tavares, L.V.** (1993) Desenvolvimento dos Sistemas Educativos: Dinâmicas e Políticas in A Educação em Portugal no Horizonte dos Anos 2000 (pp. 159-199): Lisboa: CNE
- **Tavares, L. V.** (1993) Educação na Europa Comunitária - Prevalência do Estado ou da Sociedade Civil? In Communio - Revista Internacional Católica, Ano X, Nº 1 (pp. 80-89): Lisboa: ATCC
- **Taylor, F.** (1923) The Principles of Scientific Management: New York and London: Harper & Brothers: https://archive.org/details/b29811053/mode/2up
- **Therborn, G.** (2002) Foreword: Space and Learning in Fabricating Europe: The Formation of an Education Space, (pp. 15-17): Dordrecht: Kluwer Academic Publishers
- **Thomas, P.** (2009) The Gramscian Moment - Philosophy, Hegemony, and Marxism: Boston: Brill
- **Titiev, M.** (1996) Introdução à Antropologia Cultural: Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- **Tkacik, M.** (2008) Characteristics of Forms of Autonomy in International Journal on Minority & Group Rights, Vol. 15, Nº 2/3 (June), (pp. 369-401): BRILL: https://core.ac.uk/download/pdf/72732397.pdf
- **Tocqueville, A.** (2001) Da Democracia na América: Cascais: Principia
- **Toffler, A.** (1974) O Choque do Futuro: Lisboa: Livros do Brasil
- **Toffler, A.** (1984) A Terceira Vaga: Lisboa: Livros do Brasil
- **Toffler, A.** (1990) Powershift - Knowledge, Wealth and Violence on the Edge of the 21st Century: New York: Bantam Books
- **Tomás, J.** (2009) A Escola de Frankfurt: Teoria Crítica Social in X Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais, (pp.103-107), Orgs. Manuel Carlos Silva et al: I.C.S./ Universidade do Minho:

https://www.researchgate.net/publication/228333123_A_Escola_de_Frankfurt_teoria_critica_social

- **Torgal, L.R.** (1993) A Instrução Pública in História de Portugal, Vol. 5 (pp. 609-651), Coordenação José Mattoso: Lisboa: Editorial Estampa
- **Turner, M. and Hulme, D.** (1997) Governance, Administration, and Development: Making The State Work: London: Palgrave MacMillan
- **UNDP** (1999) Decentralization: A Sampling of Definitions: Working Paper joint with the Government of Germany: UNDP: http://web.undp.org/evaluation/documents/decentralization_working_report.PDF
- **UNESCO** (1996) Educação - Um Tesouro a Descobrir: Brasil: UNESCO
- **UNESCO** (2005) Decentralization in Education: National Policies and Practices: Paris: UNESCO
- **Vala, J.** (1990) A Análise do Conteúdo in Metodologia das Ciências Sociais, (pp. 101-128), Editada por A. Santos Silva e J. Madureira Pinto: Porto: Afrontamento
- **Valente de Oliveira, L.** (1997) Novas Considerações sobre a Regionalização: Porto: Edições ASA
- **Vandenbruwaene, W.** (2014) What Scope for Subnational Autonomy: the Issue of the Legal Enforcement of the Principle of Subsidiarity in Perspectives on Federalism, Vol.6, issue 2 (pp. 45-73): Centro Studi Sul Federalismo: http://www.on-federalism.eu/index.php/articles/179-what-scope-for-subnational-autonomy-the-issue-of-the-legal-enforcement-of-the-principle-of-subsidiarity
- **Veríssimo, N.** (1990) O Alargamento da Autonomia dos Distritos Insulares, o Debate na Madeira (1922-23) in Actas do II Colóquio Internacional de História da Madeira (1989) (pp. 493-515): Coimbra: Comissão para a Comemoração dos Descobrimentos Portugueses: Imprensa de Coimbra
- **Veríssimo, N.** (1991) Alargamento da Autonomia Insular: O Contributo Açoriano no Debate de 1922-1923 in Boletim do Instituto Histórico da Ilha Terceira, Vol. XLIX (pp. 173-191): Angra do Heroísmo.
- **Veríssimo, N.** (1994) As Instruções para o Governador D. Diogo Pereira Forjaz Coutinho (1781-1798) in As Sociedades Insulares - No Contexto das

Interinfluências Culturais do Século XVIII, (pp. 185-202): Madeira: SRTC/CEHA

- **Veríssimo, N.** (2015) Vigiar as Almas: a Igreja Católica no Quotidiano Madeirense do Século XVII in A Primeira Diocese Global - História, Cultura e Espiritualidades (pp. 495 -502), Coordenação José Eduardo Franco e João Paulo Oliveira e Costa: Funchal: Diocese do Funchal
- **Vieira, A.** (1994*a*) O Funchal no Contexto das Mudanças Político-Ideológicas do Século XVII - O Corso e a Guerra de Represália como Arma: in As Sociedades Insulares - No Contexto das Interinfluências Culturais do Século XVIII, (pp. 93-113): Madeira: SRTC/CEHA
- **Vieira, A.** (1994*b*) O Infante e a Madeira: Dúvidas e Certezas, (pp.75-94) in O Infante e as Ilhas: Madeira: SRTC/CEHA
- **Vieira, A.** (1999) Do Éden à Arca de Noé - O Madeirense e o Quadro Natural: Madeira: SRTC/CEHA
- **Vieira, A.** (2001) História da Madeira: Funchal: Secretaria Regional da Educação
- **Vieira, A.** (2015) Elementos para uma Nova História Económica da Madeira in Que Saber(es) para o Século XXI? História, Cultura e Ciência na Madeira, (pp. 181-208), Coordenadores Franco, J.E. e Trindade, C.: Funchal: Editores Esfera do Caos e APCA
- **Vieira, R.** (2001) O Princípio da Subsidiariedade e a Autonomia Administrativa das Regiões Autónomas: Documento de Apoio ao Curso de Pós Graduação em Direito Regional: Funchal: Universidade da Madeira
- **Wallace. H.** (1998) Politics and Policy in the EU: The Challenge of Governance in Policy-Making in the European Union, (pp. 3-36) Edited by Hellen Wallace & William Wallace: Oxford: Oxford University Press
- **Wincott, D.** (1999) The Court of Justice and the European Policy Process in European Union – Power and Policy-Making, (pp.170-184) Edited by Jeremy Richardson: London: Routledge
- **Wirth, A.** (1993) Issues in Vocational-Liberal Studies Controversies (1900-1917) - John Dewey vs. The Social Efficiency Philosophers in Education for Work – Background to Policy and Curriculum, (pp. 55-64): Avon (UK): Open University

- **Yin, R.** (2009) Case Study Research - Design and Methods : Thousand Oaks (USA): SAGE
- **Zatti, V.** (2007) Autonomia e Educação em Immanuel Kant e Paulo Freire: Porto Alegre: EDIPUCRS
- **Zippelius, R.** (2010) Filosofia do Direito: Lisboa: Quid Juris

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

- Acórdão do Tribunal Constitucional Nº 161/2003 in Diário da República I Série - A, Nº 104 de 6 de maio de 2003 (pp. 2923- 2932): Lisboa: Imprensa Nacional
- Acórdão do Tribunal Constitucional Nº 262/2006 in Diário da República I Série - A, Nº 107 de 2 de junho de 2006 (pp. 3683 - 3696): Lisboa: Imprensa Nacional
- Decreto de Aprovação da Constituição da República Portuguesa (1976) in Diário da República I Série, Nº 86 (pp. 738 - 775): Lisboa: Imprensa Nacional
- Decreto Legislativo Regional Nº25/94/M, de 19 de setembro de 1994, in Diário da República- I Série A, Nº 217 (pp. 5614 - 5619): Lisboa: Imprensa Nacional
- Decreto Legislativo Regional Nº 14/95/M, de 20 de julho de 1995, in Diário da República I Série - A, Nº 166 (pp. 4647 - 4648): Lisboa: Imprensa Nacional
- Decreto Legislativo Regional Nº 16/98/M, de 17 de agosto de 1998, in Diário da República I Série A, Nº 188 (pp. 4014 - 4016): Lisboa: Imprensa Nacional
- Decreto Legislativo Regional Nº 17/98/M, de 17 de agosto de 1998, in Diário da República- I Série A, Nº 188 (pp. 4016- 4017): Lisboa: Imprensa Nacional
- Decreto Legislativo Regional Nº 4/2000/M, de 31 de janeiro de 2000, in Diário da República I Série A, Nº 25 (pp. 415-428): Lisboa: Imprensa Nacional
- Decreto Legislativo Regional Nº 21/2006/M, de 21 de junho de 2006, in Diário da República I Série -A, Nº 118 (pp. 4388 - 4408): Lisboa: Imprensa Nacional
- Decreto Legislativo Regional Nº 6/2008/M, de 25 de fevereiro de 2008, in Diário da República I Série, Nº 39 (pp. 1226 - 1252): Lisboa: Imprensa Nacional
- Decreto Lei Nº 100/76, de 3 de fevereiro de 1976, in Diário do Governo I Série, Nº 28, pp. 248(1) - 248(2): Lisboa: Imprensa Nacional

- Decreto Lei Nº 101/76, de 3 de fevereiro, in Diário do Governo I Série, Nº 28, pp. 248(2)- 248(3): Lisboa: Imprensa Nacional
- Decreto Lei Nº 318-D/76, de 30 de abril, in Diário da República I Série, Nº 102, pp. 956-(29) - 956(35): Lisboa: Imprensa Nacional
- Decreto Lei Nº 427-F/76, de 1 de junho, in Diário da República I Série, Nº 128, pp. 1232(9) - 1232(10): Lisboa: Imprensa Nacional
- Decreto-Lei Nº 364/79, de 3 de setembro, in Diário da República I Série, Nº204, (pp. 2184 - 2187): Lisboa: Imprensa Nacional
- Decreto Lei Nº 395/82, de 21 de setembro, in Diário da República I Série, Nº219, (pp.2976 - 2977): Lisboa: Imprensa Nacional
- Decreto Lei Nº 319-A/88, de 13 de setembro, in Diário da República I Série, Nº212, pp. 3756(2): Lisboa: Imprensa Nacional
- Decreto Lei Nº 391/89, de 9 de novembro, in Diário da República I Série, Nº258, (pp. 4923 - 4925): Lisboa: Imprensa Nacional
- Decreto Lei Nº 172/91, de 10 de maio, in Diário da República I Série -A, Nº107, (pp. 2521 - 2530): Lisboa: Imprensa Nacional
- Decreto Lei Nº 75/2008, de 22 de abril, in Diário da República I Série, Nº 79, (pp. 2341 - 2356): Lisboa: Imprensa Nacional
- Diário da Assembleia da República - I Série, Nº 102 (1986-07) (pp. 3973-3977) http://debates.parlamento.pt/catalogo/r3/dar/01/04/01/102/1986-07-24/3913
- Diário da Assembleia da República, I Série, Nº 75 (1996-05) (pp .2439 - 2444) http://debates.parlamento.pt/catalogo/r3/dar/01/07/01/075/1996-05-24/2444?q=Mar%25C3%25A7al%2BGrilo&pPeriodo=r3&pPublicacao=dar&pSerie=01&pLegis=07&pSessao=01
- Diário da Assembleia da República, I Série, Nº 83 (1996-06) (pp.2776-2806) http://debates.parlamento.pt/catalogo/r3/dar/01/07/01/083/1996-06-12/2769
- Lei Nº 13/91, de 5 de junho de 1991, in Diário da República I Série A, Nº 128 (pp. 3016 - 3024): Lisboa: Imprensa Nacional
- Lei Nº 130/99, de 21 de agosto, in Diário da República - I Série A, Nº 195 (pp.5572 - 5614): Lisboa: Imprensa Nacional
- Lei Nº 12/2000, de 21 de junho, in Diário da República - I Série A, Nº 142, (pp.2689): Lisboa: Imprensa Nacional

- Lei Nº 46/86, de 14 de outubro, in Diário da República I Série, Nº 237 (pp. 3067 - 3081): Lisboa: Imprensa Nacional
- Lei Nº 115/97, de 19 de setembro, in Diário da República I Série A, Nº 217 (pp.5082 - 5083): Lisboa: Imprensa Nacional
- Lei Nº 49/2005, de 30 de agosto, in Diário da República I Série A, Nº 166, (pp.5122 - 5138): Lisboa: Imprensa Nacional
- Lei Nº 85/2009, de 27 de agosto, in Diário da República I Série, Nº 166 (pp. 5635 - 5636): Lisboa: Imprensa Nacional
- Lei Constitucional Nº 1/82, de 30 de setembro, in Diário da República I Série, Nº227 (pp. 3135 - 3206): Lisboa: Imprensa Nacional
- Lei Constitucional Nº 1/92, de 25 de novembro, in Diário da República I Série A, Nº 273, pp. 5444-(2) - 5444-(44): Lisboa: Imprensa Nacional
- Lei Constitucional Nº 1/97, de 20 de setembro, in Diário da República- I Série A, Nº 218 (pp. 5130 - 5196): Lisboa: Imprensa Nacional
- Lei Constitucional Nº 1/2004, de 24 de julho, in Diário da República I Série A, Nº 173 (pp. 4642 - 4693): Lisboa: Imprensa Nacional
- Portaria Nº 46/89, de 7 de abril, in Jornal Oficial I Série, Nº 52: Funchal: Imprensa Regional
- Portaria Nº 133/98 de 14 de agosto in Jornal Oficial I Série, Nº 55: Funchal: Imprensa Regional
- Portaria Nº 139/98 de 24 de agosto in Jornal Oficial I Série, Nº 60: Funchal: Imprensa Regional
- Resolução Nº 28/90 da Assembleia da República, de 23 de outubro de 1990 in Diário da República I Série, Nº 245 (pp. 4344 - 4351): Lisboa: Imprensa Nacional
- Resolução Nº 21/95 da Assembleia da República in Diário da República I Série A, Nº 84 (pp. 2074-2076): Lisboa: Imprensa Nacional
- Tratado da União Europeia (1992): Jornal Oficial Nº C 191 de 29 de julho de 1992 (pp. 0001-0110): Serviço Publicações Oficiais das Comunidades Europeias: Luxemburgo
- Tratado de Amesterdão (1997): Luxemburgo

- Tratado sobre o Funcionamento da União Europeia (2007): Jornal Oficial das Comunidades Nº C 306 de 17 de dezembro de 1992(pp. 0001-0229): Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias: Luxemburgo

APÊNDICES

GUIÃO GENÉRICO PARA AS ENTREVISTAS

NOTAS PRÉVIAS:

i) **Desejo começar por agradecer a sua atenção e disponibilidade!**

ii) **Dito isto, perguntava se me dá autorização para utilizar o seu nome e função(ões), caso concorde em responder-me às perguntas da entrevista?**

QUESTÕES:

1) Entende haver influência e impacto dos pressupostos gerais decorrentes da nossa integração em espaços internacionais (como a UE e a CPLP) e em organizações internacionais (como a ONU e a OCDE), nas nossas políticas educativas?

2) Como percebe (e qual é a situação real e o impacto) de princípios organizacionais determinantes, constitucionalmente estabelecidos, do Estado (como a Autonomia, a Descentralização e a Subsidariedade) na organização do sistema educativo nacional e quais as eventuais implicações "na e para" a Região Autónoma da Madeira?

3) Noutro plano, entende que o desenho e a construção do currículo devem (ou não) considerar as circunstâncias e as prospetivas histórico-culturais, económicas e sociais dos Cidadãos e dos Territórios?

4) Finalmente, e caso seja possível, considera que haverá, na Região Autónoma da Madeira e/ou no quadro da Madeirensidade (como lhe chamam Pinto Correia e Paulo Rodrigues), quem tenha conhecimentos e competências científicas para o desenho e construção de um currículo?

a. Em caso afirmativo, acredita que haveria disponibilidade, quer das instituições, quer das pessoas, individualmente ou em grupo, em participarem num projeto dessa ordem?

ENTREVISTA COM O DR. PEDRO PASSOS COELHO

LOCAL: SEDE DO PSD (LISBOA)

PONTO PRÉVIO: A bold, as perguntas formuladas pelo entrevistador e, em itálico, as respostas dos entrevistados.

Queria começar por lhe agradecer, muito sinceramente, consideradas as suas limitações de tempo, a disponibilidade para me conferir 30 minutos do seu tempo. Acredite que vou cumpri-los. Por outro lado, gostava de lhe perguntar se me dá autorização para gravar a conversa e utilizar a referência ao cargo que ocupou de Primeiro Ministro do XIX Governo Constitucional, nomeadamente quando transpuser a informação para o meu trabalho?

Com certeza. Vamos em frente para se conseguir fazer o mais e melhor possível.

Antes de avançar, queria, naturalmente, dar nota da dimensão concetual, política, mas também operacional que estarão subjacentes ao processo e às questões.
Relativamente à primeira, gostaria que me dissesse se entende haver influência da nossa integração em espaços internacionais e em organizações internacionais (como a UE; a ONU; a OCDE; a CPLP) no nosso sistema educativo? Eventualmente até, da nossa relação com outros países, nomeadamente onde se encontram as nossas diferentes Diásporas

Bem, de alguma maneira, admite-se que essa influência possa existir, na medida em que existem sempre, quer no plano programático, quer no plano empírico, resultados que acabam por permitir uma comparabilidade dos sistemas e os governos e os parlamentos tendem a incorporar em razão dos resultados dessas avaliações e de certa maneira tendem a fazer uma convergência das conceções e arquiteturas legislativas, dentro do espaço internacional que nos partilhamos. Isso é muito nítido sobretudo no caso da OCDE. De resto o facto de Portugal ter, nos últimos anos, aderido a algumas provas de avaliação e aferição de desempenho educativo tem conduzido a discussões que depois orientam futuros decisores, seja em aspetos relacionados com linguagens matriciais, seja ao nível da interpretação, leitura, portanto, normalmente resultados associados ao PISA, mas também ao PIRLS e outros e portanto há uma série de estudos internacionais que decorrem no âmbito de plataformas de que Portugal faz parte e que progressivamente, Portugal, tem vindo a aderir a essas provas. É muito difícil depois não

participar das discussões, das interpretações que são feitas em torno do que é que está na origem dos resultados; o que é que influencia o melhor ou pior desempenho; quer nas unidades educativas quer nos estudantes … e esse sempre se reflete, depois, nas medidas de política, senão na arquitetura global do sistema, pelo menos nas medidas de política.

E ao nível da União Europeia?

Era isso que eu ia dizer. Depois há aspetos que decorrem de convenções a que Portugal adere ou então de Tratados, como é o caso da EU, a que Portugal se vincula e já não estamos a falar de aspetos que acabam por ter influência, mas de aspetos que se tornam vinculativos para os Estados. Por exemplo, não há uma medida exata de política que obrigue o Estado Português a harmonizar os graus educativos nomeadamente em termos de ensino superior de acordo com aquilo que resultou de Bolonha, mas na prática, se Portugal não o fizesse, a mobilidade dos estudantes portugueses e, portanto, dos profissionais portugueses seria afetada negativamente caso existissem essas discrepâncias. Elas ainda existem em muitos aspetos, não há ao longo de toda a estrutura da EU uma absoluta harmonização, mas o que falta harmonizar é visto quase como uma necessidade, senão um imperativo para limitar as dificuldades que resultam da ausência de harmonização que sempre se refletem depois em discriminações negativas para os profissionais, estudantes e por aí fora.

Dito isto e porque o tempo é curto, Portugal tem um conjunto de relações, por vezes privilegiadas, com os PALOP e alguns países das Diásporas. Sente, nestes casos, alguma influência?

Noto menos isso. Noto mais a preocupação, sobretudo dos PALOP, em adequarem as suas ofertas àquilo que são as nossas exigências, até porque durante muitos anos, sobretudo ao nível superior a formação de muitos daqueles quadros daqueles países era feita em Portugal e, portanto, se houvesse uma divergência muito grande em termos curriculares, de avaliação, a sua admissão, ou a sua integração no sistema português seria muito mais difícil e, portanto, eu creio que, voluntariamente, acabou por haver uma preocupação desses países em seguir, também na Educação mas não só, aquilo que era a arquitetura portuguesa. Relativamente ao Brasil, menos, visivelmente menos, aí digamos o esforço é feito sobretudo ao nível de instituições universitárias através de convénios. É ainda mais voluntário mas nota-se perfeitamente uma estrutura quer

organizativa, quer curricular muito diferente da portuguesa e ai não há grande convergência, creio eu.

Saltemos, agora, para o plano nacional. Como perceciona e reconhece (ou não) a integração, a influência, no fundo, de princípios estruturantes do Estado (como a Autonomia, a Descentralização e a Subsidiariedade) no sistema educativo propriamente dito?

Eu julgo que nós ainda temos um sistema educativo demasiado centralizado. Isso é assim no território continental mas é assim também na relação com as regiões autónomas. A progressão, portanto, desses princípios ou a transposição desses princípios para um sistema mais descentralizado, mais autónomo, com linhas de diferenciação mais significativas tem sido modesta ou lenta. Eu não tenho presente qual é o nível de liberdade que as RA têm em matéria educativa. Calculo que em abstrato seja razoavelmente grande, na medida em que esta não é uma matéria da reserva absoluta do Parlamento e não me parece que na reserva relativa sob autorização do Parlamento exista qualquer constrangimento ao nível da Educação para que as Assembleias Legislativas possam legislar.

Mas a Lei de Bases do Sistema Educativo é da reserva do Parlamento e a sua configuração ...

Mas é da Lei de Bases, é da Lei de Bases. A Lei de Bases em si não é uma matéria da reserva absoluta do Parlamento e não é discriminada, ao contrário do que se passa, por exemplo, ao nível do serviço nacional de saúde, não é discriminada nas competências relativas do Parlamento, o que significa, portanto, que é a Lei de Bases enquanto tal que dispõe assim. Isso não resulta diretamente da Constituição. Portanto, em abstrato, eu diria que a margem de manobra deveria ser ampla. Se depois ela é, de facto, grande ou não ... eu admito que possa não ser tão grande quanto isso, embora não por via da questão regional mas por via da centralização que existe em todo o território no sistema educativo.

David Justino dá nota num livro seu que o centralismo marca a educação em Portugal desde a Monarquia Constitucional até ao presente

É verdade. E, Portanto, devíamos distinguir o que é a discussão sobre o que deveria ser e sobre o que é. Sobre o que deveria ser, independentemente da questão regional ou

autárquica, o sistema educativo deveria encaminhar-se para um nível de autonomia reforçada e de maior descentralização que poderia ter, do ponto de vista administrativo, a correspondente tutela quer autárquica, quer regional, mas deveria sobretudo assentar na autonomia das próprias unidades orgânicas. E portanto, defendo, há muito tempo, que exista do ponto de vista nacional a definição e harmonização de regras que fixem grandes objetivos, que fixem os sistemas de avaliação, quando fala em objetivos falo em metas....as competências a alcançar. Do ponto de vista dos programas as baias ou se quiser as grandes balizas que devam estar definidas no todo nacional para que o sistema tenha alguma harmonia, coerência para que as pessoas possam transitar de uns lados para os outros sem serem prejudicadas por sistemas que não comunicassem entre si. Mas, depois, tirando isto eu acho que deveríamos caminhar para níveis mais descentralizados possível. Quer na organização horária, quer na definição, até certo ponto, dos próprios programas. Já não falo, enfim dos processos pedagógicos que acho que deveriam ser muitíssimo mais descentralizados, portanto, se me é permitida a expressão, o contrário de uma organização leninista do ensino. E isso independentemente, portanto, da organização do sistema político. Refiro isto, pensando nas próprias unidades orgânicas. Se quiser, fazendo uma transposição um bocadinho abusiva, transpor para o ensino básico e secundário, aquilo que de certa maneira existe ao nível do ensino superior. Claro que restarão sempre problemas de tutela administrativa. Na Constituição o ensino superior está muito protegido na sua autonomia. Ela é, realmente, muito elevada. Admito que no ensino Básico e Secundário, até porque temos um sistema obrigatório, ela possa ter mais regras nacionais definidas. Admito isso, mas que julgo que nos deveríamos encaminhar para uma descentralização muito maior.

Posso fazer um parêntesis? Recordo-me da sua posição sobre a que antevia como a responsabilidade que as escolas deviam ter na escolha de docentes

Sobre essa questão tenho uma posição mais geral, não absolutamente confinada às questões do sistema educativo. Eu acho que o Estado não pode deixar também de ter regras flexíveis na contratação dos recursos. Portanto, se precisa de mais gente deve contratar mais gente, se precisa de menos gente, deve poder dispensar gente. Ora, esta lógica não existe no Estado. O Estado desde que contrate, tem de ficar com os recursos. E deve, porque é assim que o paradigma está definido, deve diminuir o mais possível qualquer precariedade que exista dentro do Estado. O que deve conduzir-se ao problema

da rigidez na contratação dos recursos. Ora, como as necessidades não são sempre as mesmas, cada vez que o Estado, à luz de uma visão mais rígida contrata recursos em função de uma determinada necessidade, conjuntural, depois não pode adaptar-se a necessidades variáveis. Ora isto está errado. Isto deveria acontecer ao nível da educação, da saúde, das forças de segurança. Isto para referir que a questão do vínculo e a questão da possibilidade de haver uma gestão mais flexível na contratação de recursos humanos deveria aplicar-se a todas as áreas do Estado e não especificamente à da Educação. Claro que na Educação, se defendemos um sistema com mais autonomia e mais descentralização, a capacidade para recrutar, selecionar e recrutar os recursos, torna-se ainda mais relevante se tivermos em conta que as unidades têm de responder por resultados. E aí sim, talvez haja, apesar de estarmos a falar de sistemas de âmbito social, uma responsabilidade maior na contratação dos recursos, uma vez que podemos avaliar as unidades orgânicas em função dos resultados que elas possam ter de alcançar. Mas isto, atenção, tem dificuldades elevadíssimas do ponto de vista político. Estamos a falar, concetualmente, do que deveria ser. O que fazer para que isto possa realmente materializar-se é uma distância muito razoável, devo confessar.

Mas, como se recordará, gostaria de analisar a questão sobre o ponto de vista concetual

Efetivamente. Do ponto de vista político é igualmente importante saber o que se deve fazer para se chegar lá. Quando se definem políticas públicas elas não têm apenas de ter coerência ou consistência teórica ou concetual. Elas têm, depois, que ser realizáveis. E para se poderem atingir este tipo de resultados, há um caminho a percorrer, sobretudo para quem tiver uma visão realista das coisas e não uma visão dogmática das coisas.

Estabelecendo metas e etapas?

Sim, claro, tem de obedecer a um processo progressivo.

Voltando um pouco atrás e porque é central, gostava de voltar à sua referência a que o constrangimento está ao nível da LBSE. Sabido que esta é de 1986 e que, entretanto, entrámos na CEE e que, por essa circunstância, a CRP teve já uma série de revisões constitucionais, das quais realçaria a de 1997 (devido à integração na ordem interna da Subsidiariedade) e a de 2004 pelo aumento de competências das Regiões Autónomas, não haverá, por tudo isto, alguma dessintonia entre o

documento que, praticamente e no que lhe é determinante, não é revisto desde 86 e todas as imensas e profundas alterações que entretanto ocorreram?

Tem havido alguma discussão, ainda incipiente, sobre a oportunidade de se fazer uma revisão da Lei de Bases. Do ponto de vista político compreende-se alguma relutância em fazê-lo na medida em que a LB que hoje existe, estando muito datada, com pouco mais de três décadas, deveria merecer um consenso muito alargado. A LB foi, na altura, aprovada, creio eu, se não foi por unanimidade esteve muito perto disso, mas teve realmente um consenso muitíssimo alargado. O que significa que para não perder força, se deveria procurar um consenso igualmente alargado. Ora, esse consenso, tem vindo a ser prejudicado, cada vez mais, por uma interpretação, sobretudo pelos partidos mais à esquerda, que balança entre o radical e o retorno a discussões que são anteriores à revisão constitucional de 89. Querendo com isto dizer que, há hoje, por parte do PS, por razões circunstanciais ou não, uma espécie de regresso às interpretações mais radicais e esquerdizantes, mais socializantes, que existiam antes da revisão de 89. E isso torna difícil a criação de um clima consensual para questões na área social, seja na educação, seja na saúde, seja na SS. Pelo contrário, há um extremar de posições entre de um lado aquilo que é a posição expressa pelo PSD e pelo CDS, que estão muito na linha da revisão constitucional de 89 e, do outro lado, o PS, o BE e o PCP que parecem querer regressar até a uma prática anterior a 89. E, portanto, aquele consenso que se estabeleceu, tem, na prática, vindo a enfrentar uma espécie de retrocesso. Portanto, eu admito que seja difícil encontrar um consenso suficientemente alargado, a força que ela deveria ter e a longevidade que ela deveria ter.

Mas a dessintonia parece ser real?

Sim. Há diversos aspetos que recomendariam uma revisão da Lei de Bases. Basta dizer que o sistema de Bolonha é posterior à LB. A própria como hoje se tende a organizar o ensino pré-escolar mesmo em termos de política pública foi algo que apareceu nos últimos 10/15 anos, portanto, muito posterior à LB. A forma como hoje se discute a organização do Básico e do Secundário, os primeiros muito marcado ainda pelo Ensino Unificado, mas uma vez que se estendeu a obrigatoriedade até aos 12 anos, como é que se vai projetar a passagem do unificado para o secundário. Tudo isso precisa de ser revisto. Também a lógica de dar uma maior autonomia e maior descentralização no âmbito das comunidades educativas, que é uma coisa que está largamente ausente da

LB. Portanto, há muitas coisas que precisam de ser revistas, e deveriam, no âmbito da Lei de Bases.

Sobre a questão do Currículo em concreto, gostava de lhe fazer uma pergunta, com 2 pressupostos. O primeiro é que o currículo é uma construção. O segundo é que, de acordo com a perspetiva de Herbert Spencer, ele deve construir-se respondendo-se à questão sobre "*What knowledge is of most worth?*". Neste contexto, considera que as diferentes circunstâncias específicas de um território e da sua realidade, devem ou não ser equacionadas nesse processo e ser parte integrante do mesmo?

Há pouco já tinha dado a entender, quer das metas, quer dos programas curriculares, deveria haver uma definição nacional, mas uma definição nacional com balizas, quer dizer, com grandes marcos, dentro dos quais, pudesse haver algum ajustamento que pudesse refletir as especificidades, local ou regional, ou simplesmente, as preferências que aquelas comunidades pudessem ter. Desse modo a mim não me causa nenhum problema que não haja absoluta uniformidade nessa estrutura. Desde que nos possamos entender-nos quanto a um núcleo base do que são metas mínimas que tenham de ser alcançadas por toda a gente em todas as unidades; objetivos relativamente consensuais que tenham de ser sindicados e possam ser alvo de uma avaliação transversal e nacional. Dito isto, creio que a definição destas metas, curriculares, destes objetivos, destes programas, em traços muito largos, tem de ser coerente com aquilo que são as formas como nós vemos a educação e a política publica educativa. E eu creio que aqui há visões muito diferentes. Estamos longe de ter um consenso. Ou melhor dizendo. O conceito se existe é um falso consenso. E sempre que os políticos são chamados a pronunciar-se sobre estas matérias, em termos públicos, nós percebemos o quão frágil e até falso esse consenso é. Há uma parte dos políticos que acha que a escola deve ser um instrumento ao serviço da igualdade. E isso é comum aos políticos que olham para os sistemas públicos e para a política pública e privilegiam a igualdade à liberdade. São normalmente visões mais identificadas com a chamada esquerda parlamentar, que tem uma certa origem francófona e teve um êxtase intelectual por alturas do Maio de 68 e que perdura, ainda hoje, apesar de todas as inovações que aconteceram aos sistemas socialistas e à esquerda europeia. São formas de ver a política publica como um instrumento ao serviço da igualdade. E, portanto, são menos sensíveis à descentralização, à autonomia, à diferenciação, tudo isso, depois, é uma declinação desta forma ideológica de ver o sistema educativo. Do outro lado e eu sinto-me

claramente mais deste lado, há uma forma de ver que privilegia a liberdade, por um lado e, por outro lado, aquilo que são objetivos, eu direi, de mínimos, mesmo que esses mínimos possam parecer bastante elevados. A escola, do meu ponto de vista, não serve para educar, serve para ensinar. E, portanto, não é um instrumento para que os pobres se transformem em ricos, ou os ricos se transformem em pobres... ou em menos ricos. A escola serve para ensinar, e uma vez que serve para ensinar, ricos e pobres, e eles não estão em igualdades de circunstâncias, a escola tem de ajudar todos eles a atingir determinadas competências, metas e por aí fora. Este é digamos o cisma que existe quando olhamos para quem de definir, em traços largos, os objetivos destas políticas. Depois há um 2º problema. Admitindo que até temos um consenso, nestas matérias, que não temos. Estaremos em condições de definir com rigor metas precisas, competências precisas, para uma sociedade que tem hoje um nível de mudança veloz? Penso que deveríamos ser particularmente humildes. E normalmente os legisladores não são. Eu teria a maior das dificuldades em definir as que serão as necessidades do mercado de trabalho dos próximos dez anos. Não faço ideia. E se tivermos de conceber a definição dessas competências a partir dos curricula que hoje existem, eu acho que qualquer pessoa com um bocadinho de prudência deveria abster-se de introduzir grandes inovações ou de fechar o sistema em torno de objetivos demasiado precisos. Eu diria, com alguma audácia, que se as pessoas dominarem o melhor possível as linguagens matriciais e forem convidadas à reflexão crítica sobre a realidade envolvente estarão melhor preparadas para o futuro.

Recordando Tocqueville, designadamente o seu "Democracia na América" e a sua análise à questão da Liberdade e da Igualdade, bem como, mais prosaicamente, no nosso país, alguma contradição entre, por um lado, a defesa da liberdade do professor, por um lado, e a apologia da centralização por outro, às vezes pelos mesmos, gostaria ...

Nisso tenho procurado ser consistente. Quando estive no governo apoiei uma coisa que acabou por não ter consequência desejável. Que era transformar as Direções Regionais de Educação numa espécie de serviços regionalizados ao serviço das escolas. Portanto, em vez de ser um instrumento do ME de teor prescritivo, destinado à escola, passar a funcionar como um corpo técnico ao serviço das escolas. E fiquei muito frustrado na altura por perceber que essa mutação não era realizável, porque, de um modo geral, as escolas não queriam essa alteração. E não queriam porque não queriam responder pela

responsabilidade das decisões. Preferiam receber de um modo geral a prescrição (semanal, mensal) que tinha origem nas Direções Regionais, do que ter de responder perante a Inspeção Geral pelos resultados das suas próprias decisões. Ora eu não desisti desse objetivo. O que percebi é que não poderia ser imposto.

Muito Obrigado.

ENTREVISTA COM O DOUTOR DAVID JUSTINO

LOCAL: UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA

PONTO PRÉVIO: A bold, as perguntas formuladas pelo entrevistador e, em itálico, as respostas dos entrevistados.

Bom dia,

Começo, em 1º lugar, por lhe agradecer, sinceramente, a sua disponibilidade para este encontro, marcado tão em cima da hora.

Se me permite, perguntava-lhe, também, se me permite gravar a conversa que vamos ter e, simultaneamente, se posso, depois, na elaboração da tese e caso necessário, fazer referência, específica, ao seu nome e à(s) condição(ões) em que o entrevistei?

Em 1º lugar, tenho muito prazer e, pode, naturalmente, utilizar as referências ao meu nome, sem problema algum.

O Professor foi o catalisador, em 2004, de uma revisão da LBSE, que quase coincidiu, em termos temporais, com a revisão constitucional desse mesmo ano. Nessa circunstância, introduziu alguns princípios na citada Lei que não estando nela derramados, de forma específica, faziam parte da Constituição. Refiro-me, concretamente, ao princípio da Subsidiariedade e ao respeito pelas Autonomias dos Açores e da Madeira, fazendo convergir, no fundo, os Tratados Europeus; a Constituição Portuguesa (com as alterações de 1997 e 2004); no nosso caso, o Estatuto Político Administrativo da Madeira de 1999 e, pela primeira vez de forma objetiva para que não mais se colocassem quaisquer dúvidas, alinhando a LBSE com aqueles diplomas... já que até então parece haver alguma dessintonia, desde logo entre a CRP e a LBSE de 1986

Havia. Havia na medida em que era a própria realidade que estava coberta, digamos assim, pela Lei de Bases de 86, que, de certa forma, alimentava a abordagem altamente centralizada do sistema educativo. E, portanto, se quisermos ser objetivos, a Lei de Bases de 86 não vem alterar muito o princípio que já estava estabelecido. Ou seja, um sistema educativo altamente centralizado, de regulação coerciva de base hierárquica, e, portanto, nesta matéria, não alterava muito.

Aquilo que a adesão à União Europeia e o que, mais tarde, os Tratados vêm consagrar é precisamente o princípio da Subsidiariedade, na perspetiva de que não se deve fazer centralmente aquilo que a proximidade tende a conferir mais eficácia e maior poder de resposta. E esse foi um princípio que nós aproveitámos precisamente para podermos alterar a Lei de Bases e conferir-lhe alguns elementos (que não todos) na perspetiva de dar maior descentralização. Mas essa descentralização ainda não era a descentralização de base administrativa com maior envolvimento das Autarquias. Ou seja, esse pensamento já lá estava, nomeadamente porque, nessa altura, nós estávamos a trabalhar sobre os Conselhos Municipais de Educação e sobre as Cartas Educativas e, portanto, já havia esta preocupação de descentralizar para os níveis mais baixos da administração, neste caso para a administração local e para a administração regional, uma parte significativa das competências que estavam associadas ao poder central. Mas o que era mais importante era fazermos esse processo ser acompanhado de maior autonomia das escolas. Ou seja. Esse é um princípio que, mesmo passados estes anos todos (16 anos depois) eu continuo a pensar que é o mais adequado, i.e., tem que haver um equilíbrio entre aquilo que é a descentralização para as autarquias e para as regiões autónomas e aquilo que é a descentralização para as escolas. Nomeadamente a descentralização para as autarquias de componentes que não sejam pedagógicas, digamos assim, havendo para as escolas mais liberdade curricular, alguma flexibilidade curricular. Mas o mais importante ainda é permitir que as escolas se organizem em função das suas características e dos recursos que têm. Portanto, esse ponto era, para nós, fundamental porque era também uma forma de podermos aliviar a carga não só burocrática, mas acima de tudo de conflitualidade que o Ministério tinha, pois, é óbvio que se tivermos um sistema altamente centralizado é mais suscetível de ser controlado por forças de fora do Ministério. Controlado. Condicionado. Influenciado. O que quiser. Ou seja. O poder de influência, nomeadamente da área sindical sobre o Ministério é muitíssimo maior. Isto depois veio a revelar-se, nesse mesmo ano de 2004, nos famosos concursos. Ou seja. A hipercentralidade dos concursos, quando nós tentámos passar aquilo para um conjunto de regras mais transparentes e acima de tudo para haver alguma equidade e algum critério no que diz respeito à distribuição dos docentes no recrutamento e na afetação dos docentes na rede aquilo que se veio a demonstrar era que na realidade este excesso de centralidade conferia uma fragilidade enorme ao próprio ME. E, portanto, era essa fragilidade que nós queríamos evitar. Permitindo que as escolas tivessem mais competências pedagógicas, pudessem ter uma palavra reforçada ao nível do

recrutamento de professores e acima de tudo no que diz respeito a currículo e pedagogia é uma coisa que diz respeito às escolas, fundamentalmente, ou à administração local....

Para além do enquadramento e do ajustamento jurídico-constitucional, a sua proposta de Lei previa também uma alteração da lógica de Planeamento Curricular, através do seu Artigo 36º, falando de uma estrutura mínima nacional de currículo da sua complementaridade por conteúdos flexíveis regionais. Previa alguma ligação entre as regiões e autarquias, para além das escolas?

No que diz respeito à administração local nós não colocávamos o problema nem do currículo nem da gestão pedagógica das escolas. Isso é uma coisa que deve ser entregue às escolas. No caso das regiões e precisamente quando introduzimos a possibilidade de existir uma componente regional de definição do currículo isto quer dizer que há um currículo nacional, um currículo mínimo, esse é o currículo nacional e depois haver uma margem, não vamos agora dizer que são 20 / 25 ou mais quer dizer, haver uma margem a definir de forma regulamentar permitindo fazer esse tipo de adaptações no próprio currículo. Ou seja. O que é que acontece uma parte dessa gestão era feita pelas escolas, por exemplo, mas, no caso das regiões autónomas, poderia vir a introdução de temáticas respeitantes à região e essas seriam definidas pelo governo regional...

Essa solução faz lembrar, no quadro das Regiões Ultraperiféricas (que abarcam as regiões portuguesas insulares, as Canárias e os DOM franceses), o que sucede com as Canárias ...

Isto visto com 16 anos de distância dá para precisar até onde se pode ir e aonde não convém ir. Ou seja. Qual é o limite. Quando nós falamos do conceito de core curriculum tem em grande parte a ver com aquilo que é o currículo prescrito e comum dentro de uma determinada sociedade. Depois, uma coisa é admitir isto. Aquilo que nós tínhamos é que 100% do currículo era definido centralmente. Portanto não havia variabilidade nenhuma. Outra coisa completamente diferente é o que se está a fazer mais recentemente, que é flexibilidade, que é gestão flexível de currículo que permite ter ali uma margem que pode ser adaptada. O problema é saber o que é que se faz com isso. Se é ao nível dos conteúdos, se é ao nível da organização do currículo, se é ao nível do desenvolvimento do currículo. E, portanto, isso aí é uma margem que ainda está muito nebulosa. Aquilo que nós dizíamos era o seguinte: podem manter os 100% do currículo nacional se quiserem. Mas aquilo que nós dizíamos é que 20 a 25 % do currículo é comum e depois,

ou melhor ... tem 20 a 25 % que é variável. Pode-se jogar com as horas, pode-se jogar com os conteúdos, pode-se jogar com isso tudo. Tinha que haver aqui um processo de alguma compreensão, quer dizer ... não íamos sacrificar aquilo que são conhecimentos fundamentais, em detrimento de conhecimentos um pouco mais acessórios. Tinha que haver aqui é responsabilidade. Digamos que partimos do princípio que aquilo que não podíamos admitir é um currículo nacional igual para todos os contextos em todas situações, quer fosse mais a norte, a sul, no interior, nas cidades, nas regiões autónomas, etc.

O currículo prescrito a 100% invalida a tese, tão apregoada e defendida por alguns, da necessidade de se poder escolher a escola que se quer frequentar

São todas iguais. O currículo é todo igual. A única coisa que distingue a escola é a forma da sua organização e a sua composição social. ...e esse é pelas más razões. Ou seja. Eu posso fazer a liberdade de escolha incidir sobre currículos diferentes, ou currículos que tenham uma parte comum e uma parte diferente. E, portanto, esse currículo constitui uma base de identidade pedagógica e didática da escola. Outra coisa completamente diferente é eu dizer ...olhe ...pode escolher...mas o que se dá é tudo igual. Então o que é que vai ser diferente? É a composição social e a qualidade dos professores, professores mais experientes ou menos experientes. No fundo é isso. Ou seja, na prática, são mecanismos de reprodução de desigualdades de acesso ao conhecimento e ao currículo, não é, que no fundo vão alimentar o próprio mecanismo da desigualdade social.

De alguma forma posso retirar desta sua perspetiva (de uma estrutura mínima e de currículos com características regionais, locais e escolares, no fundo) ... que o professor, sob o ponto de vista teórico da conceção do currículo, acredita que o currículo tem de ser algo que se enraíza no território, nas realidades concretas de cada território, não é?

Sim... sim ... no fundo aquilo que nós temos é o seguinte. O currículo prescrito é construído sobre um conjunto de princípios, ideias e até ideologias. Não vamos agora esconder, há sempre uma dimensão ideológica. Aquilo que as escolas, os professores e os alunos fazem representa diferentes maneiras de se apropriarem do currículo. Ou seja. Nós podemos ensinar todos da mesma maneira, mesmo admitindo isso, mas os alunos não aprendem todos da mesma maneira. Se nós consideramos que as escolas têm alguma liberdade no desenvolvimento do currículo, isto quer dizer que elas podem criar

identidades curriculares, digamos assim, que caracterizam a forma como o mesmo currículo é dado naquela escola. Portanto, o mesmo currículo pode ser lecionado, desenvolvido de formas diferentes. E é apropriado, quer pelo professor, quer pelo aluno, de forma diferente. E, portanto, é este ajustamento que as pessoas têm de perceber que dá uma combinatória enorme de situações e que, no fundo, vai distinguir ... porque é assim ...a mesma matéria eu posso dá-la de formas diferentes, em função do tipo de alunos que eu tenho. Quer dizer, eu posso ter o mesmo currículo, só que se eu tenho alunos diferentes, eu posso ajustar aquele currículo aos alunos. O que é que existe? Para já o domínio de algumas formas tradicionais, claramente diretivas, de desenvolvimento curricular e de pedagogia. Por outro lado, temos um currículo muito estreito. Portanto, há ali, digamos, que um mecanismo ... de diria quase que uma "iron cage", ou seja uma gaiola de aço (do Weber) não é, que não permite precisamente que haja alguma diversidade e de ajustamento relativamente às características dos alunos, da escola, da região, do local, etc. E esse é o desafio fundamental. Eu, por exemplo, eu não sou muito ...eu não sou um grande defensor da flexibilidade curricular. Acho que deve haver um currículo central, um currículo core, com alguma margem de adaptabilidade. E tem de haver flexibilidade pedagógica, ou seja, dar o mesmo currículo de formas diferentes, em função dos alunos que se tem. Esse é o meu ideal digamos assim. E na altura já estava um pouco presente nisso. Ou seja. Temos que alargar aqui um bocado, temos que flexibilizar um bocado mesmo no currículo, porque a forma como este currículo vai ser apropriado pelos diferentes contextos é também muito diferente

Esta sua perspetiva recorda-me a ideia de William Pinar da "*complicated conversation*" entre o professor, o aluno, e os contextos de cada um...

A forma como os alunos aprendem é sempre diferente. Até a forma como os professores ensinam, também é diferente, mesmo que estejam a trabalhar com o mesmo currículo. Por isso é que eu julgo que é importante existir instrumentos de avaliação que permitam dizer até que ponto é que o currículo prescrito corresponde ou não corresponde ao currículo apreendido. E por isso é que eu defendo as provas e os testes, porque eu posso, no fundo, estar a definir um currículo muito bonito e depois ele é completamente pervertido na forma como ele é dado e temos de identificar esse tipo de situações. Se eu não sei a forma como o currículo prescrito está a ser apropriado, eu estou completamente fora daquilo que é o funcionamento da escola.

Toca num ponto que há uns anos o Ministério de Além-Mar francês descortinou, quando percebeu, por via dos resultados nos DOM da necessidade de fazer algo, tendo, só então, assumido a questão da necessidade do ensino plurilinguístico, já que a língua francesa é, para a maior parte dos cidadãos desses departamentos, a segunda língua

Nós temos aqui alguns casos, porventura similares, de algumas comunidades de Caboverdianos, por exemplo, em que a língua em casa é o crioulo. Embora aqui seja um bocado diferente porque a estrutura linguística do crioulo é o português. O problema depois é que tem variantes ao nível da língua, da construção e do vocabulário. Mas por isso é que o problema se põe assim? Vamos dar crioulo? Se vamos dar crioulo aquilo que estamos a fazer é precisamente alimentar, digamos, estruturas linguísticas que nunca serão apreendidas por outras pessoas que são dominantes, quer queiramos quer não. E falamos muito da integração social e se não há integração linguística, estamos a brincar, porque não há comunicação. Mas quando se fala de comunidades chinesas, por exemplo, aí já é diferente porque as estruturas linguísticas são completamente diferentes.

Essa tese, da integração linguística, foi, de algum modo, a que esteve subjacente à construção dos EUA, quando cerca de 20/30 milhões de imigrantes entraram no país no final do século XIX, princípio do século XX.

Noutro plano, e deixando-me voltar atrás, o Professor assume a possibilidade de alguma flexibilização dos currículos. Acha que há massa crítica nas Escolas para desenvolver esses processos de integração das componentes locais e regionais ou acha que há outro tipo de intervenção, por exemplo de Universidades, que sejam de considerar?

Até o podem fazer. Nós temos (Universidade Nova de Lisboa) uma rede de 34 agrupamentos escola aqui no Continente em que fazemos esse acompanhamento e trabalhamos com as escolas no sentido de as ajudar a encontrar soluções. E isso é interessante e este problema da flexibilidade curricular tem sido muito trabalhado e tem sido muito discutido entre nós. E a ideia é criar fóruns de discussão em que cada um saiba o que é que o outro está a fazer ... e se entender que é mais adequado... Ou seja, a pouco e pouco, eu acho que já tínhamos alguma coisa também na altura da Lei, mas ... nós temos que arriscar. Eu sei que eventualmente algumas escolas, alguns professores não estão em condições de poderem fazer isso. Mas se houver uma outra parte que o faz ...nós temos é que abrir a porta para que uns mais cedo e outros mais tarde possam por

ela. Esse é o princípio básico. Isto iria ser uma solução revolucionária? Não. Era gradualista, ou seja, após a aprovação do princípio, depois haveria que, nos governos seguintes, haveria que começar a concretizar alguns destes princípios. Pelo menos a porta ficava aberta (com a lei que preconizámos). A forma como se passa por ela, se é mais rápido, mais cedo, mais tarde... isso é insignificante. O que é que nós temos agora? É que a porta não está aberta, mas as pessoas passam pelo telhado. Ou seja. Contornam a lei em muitas coisas. Esta lei, a lei que ainda está em vigor, que já vai em 34 anos é das leis que está mais desatualizada precisamente porque as pessoas não querem mudar a lei porque não existem condições políticas, ou entendem que não existem condições políticas para mudar a lei...e então contorna-se a lei. Está completamente pervertido na maior parte dos casos.

Entrevistei um outro governante que também me falou da perceção da grande maioria, ou mesmo da generalidade, de que é preciso mudar a lei, mas que a conflitualidade é tão acentuada, entre os que advogam a componente ideológica da igualdade e os que defendem acerrimamente a da liberdade, que esse litígio inibe e trava essa alteração que todos dizem ser necessária

Sim ... sim.. e há uma coisa que também já percebi. Eu não gosto de fazer acusações, mas as principais resistências que eu sempre tive relativamente à alteração da Lei foi da parte de forças sindicais, nomeadamente da FENPROF e do PCP. Eles preferem que as coisas sejam feitas assim do que estar a alterar a Lei. Para eles...que contestaram tanto a lei naquela altura, em 1986, contestaram tanto ... e agora são os maiores defensores de não se mexer na lei.

Não sei se entende que me devo restringir à mensagem do Presidente da República que vetou a Lei (que o Professor propôs mas que foi, depois, aprovada pela maioria do Parlamento), ou se me pode dizer algo mais sobre as que foram, em seu entender, as causas desse veto político?

Olhe, não ...! Há alguns contextos, nomeadamente até o "inner circle" mais próximo do Sr. Presidente da República, Dr. Jorge Sampaio, que estava muito ligado à "esquerda pedagógica" socialista. E foi precisamente esse setor que nós designamos de "esquerda pedagógica" que dificultou a aprovação dentro do grupo parlamentar do Partido Socialista. E portanto, o Partido Socialista vem invocar 11 razões ...não há 11 razões, havia um ponto de divergência, que seria resolúvel também se fosse necessário...

(processo de eleição ou um processo público relativo à liderança das escolas). Nós, com o processo público tínhamos a possibilidade de eleição e todos os outros processos. Só com a eleição era obrigatório que fosse aquele e só aquele. Porque eles consideravam que era uma questão decisiva. Mas é claro que não era decisiva porque se veio a revelar mais tarde que não era decisiva. Pelo próprio governo do Partido Socialista (com a Doutora Maria Lurdes Rodrigues). Essa é uma das razões. A 2ª razão fundamental era que o passo que era dado relativamente ao problema do serviço público de educação (que é um conceito que lá está) permitiria ter um equilíbrio entre a componente de gestão privada mas de serviço público e a componente de gestão pública do serviço público. E, portanto, nós passámos do conceito de escola pública pura e simples para um conceito mais alargado de serviço público de educação. Que tem de ter regras, e será tanto maior ou tanto menor consoante as necessidades do próprio sistema de ensino.

É interessante que toque nesse aspeto, porque, em meu entender, quer se queira quer não, não estando expresso desse modo, os contratos de associação consubstanciam o serviço público de educação por instituições privadas, confessionais, cooperativas ou outras ...e estão em vigor desde os anos 70

Eu tenho mesmo assim ...na altura eu tinha ...aliás, os setores ligados aos contratos de associação, enfim, nunca me perdoaram muito. Eu acho que o fundamental nos contratos de associação, que são, no fundo, as Charter Schools americanas, é que o mecanismo de escrutínio e de avaliação não funcionavam. Isso era uma coisa que eu queria por. Ou seja, se está a prestar um serviço público e é pago para o prestar...tem de ser avaliado e tem de ser acompanhado. Ou seja. Tem que haver algum rigor contratual no diz respeito às obrigações de forma a evitar os desmandos que em muitos casos se verificaram. Portanto aquilo que aconteceu é que esse desmando deu origem a que acabassem com muitos desses contratos. Pura e simplesmente. Que era isso, digamos, que a esquerda queria. E, portanto, eu entendo que o serviço público permitiria agilizar a oferta pública. E, acima de tudo, passar de uma situação tipo competição para uma situação que é de cooperação. Mas esse ponto é importante porque a esquerda contestou muito esse conceito de serviço público de educação e queriam manter, digamos, a predominância, senão o domínio completo da escola pública. Eu acho que não. Temos uma realidade e temos que a enquadrar. Não vamos, agora, através da lei, expulsar tudo e todos, seja do que for. Embora o princípio da chamada liberdade de escolha é um princípio que, para mim, precisa de ser bem pensado. Por uma razão simples. Por exemplo: Em Coimbra

havia liberdade de escolha porque eu tinha vários colégios que tinham contratos de associação e tinha escolas públicas. E as pessoas escolhiam uma ou outra. Mas eu que não tenho nenhuma escola privada na região onde moro, onde resido, estou a pagar com os meus impostos a liberdade dos outros de Coimbra. O que é válido para outras regiões. Portanto, o problema da liberdade de escolha só tem sentido quando eu conseguir concretizar a nível do território todo. E isso não é possível. Porquê? Porque nas zonas mais deprimidas não há nenhum empresário que queira abrir uma escola seja para o que for. Não há escala. E como não escala, não se faz. Portanto, essa é logo uma limitação básica e portanto, isso é tudo muito ... a liberdade de escola, mas nós temos que ir em frente ... eu até defendi uma coisa muito simples...é que mesmo que haja oferta suficiente muitas vezes eu posso por um contrato de associação se isso constituir um fator de competição , precisamente, no fundo, para alimentar um bocado o sistema...ou seja, se tenho um colégio que é muito bom, que tem um método que é muito interessante, que tem bons resultados, etc., estando sujeito a uma avaliação, então porque é que não hei-de permitir que alguns alunos possam lá estar ? Pela qualidade. Não pelo facto de estarem a 50 metros, ou 200, ou 300, ou seja o que for. É pela qualidade, pela alternativa que representam...E, portanto, isso sim, isso é liberdade de escolha.

Professor, noutro âmbito, permita-me que lhe pergunte se acha que o nosso enquadramento em instituições supranacionais como a UE ou em instituições transnacionais como a OCDE, a UNESCO, enfim, de que maneira é que essa integração influencia (ou não) a construção e organização do nosso sistema

Influencia bastante. Há claramente um processo de regulação transnacional dos sistemas nacionais., através da indução, aquilo que eu julgo que é uma regulação induzida das políticas públicas nacionais. E cada vez mais. Fundamentalmente, o caso mais evidente é o caso da OCDE, mas o Banco Mundial, a UNESCO, o FMI, todos eles porque todos eles têm setores e trabalhos de investigação dobre educação. E, portanto, esse é um problema contra o qual eu sempre lutei. Ou seja. Eu, por exemplo, que sou defensor do PISA, mas já não sou defensor do que querem fazer "cavalgando" o PISA. Porque há uma agenda transnacional para uniformizar os currículos em torno do problema das competências e não dos conhecimentos. E eu aí estou completamente contra.

No fundo é uma lógica globalizante de homogeneização?

É...É ... Ou seja. Aquilo que se fazia desde o século XIX que é os países competem uns com os outros e, no fundo, vão copiando, aquilo que nós designamos de isomorfismo mimético, vão copiando o que os outros fazem ... mas adaptam. O que se passa é que passámos para uma fase em que em vez de andarmos nós a visitar os países e a "fazer espionagem" há uma entidade que, no fundo, vai recolhendo estas práticas e vai difundindo ...e que tem a sua própria agenda. Por isso, eu falo mesmo de "desnacionalização" dos sistemas de ensino. Mas quanto ao binómio Homegenização e localização. Todo o currículo tem uma componente que eu diria que é uma componente de conhecimento universal. E tem uma componente que é de aplicação ...claramente de caráter nacional, local, etc. Isto sempre existiu. Dar o conhecimento universal e dar conhecimentos específicos. O problema que se põe é que, em muitos casos, este nível universal tende a sobrepor-se aos outros e tende a ir para além do que é razoável. E, portanto, teríamos aqui o papel da homogeneização. Mas cá temos novamente a questão. É que cada país tem formas de apropriação ...de adaptação... diferentes.

Muito Obrigado pela sua atenção.

ENTREVISTA COM O DR. ALBERTO JOÃO JARDIM

LOCAL: FUNDAÇÃO SOCIAL DEMOCRATA - FUNCHAL

PONTO PRÉVIO: A bold, as perguntas formuladas pelo entrevistador e, em itálico, as respostas dos entrevistados.

Boa tarde,

Começo, naturalmente, por lhe agradecer a sua disponibilidade para este encontro. Dito isto, perguntava se me permite gravar a conversa que vamos ter e, simultaneamente, se posso, depois, caso necessário, fazer referência, específica, ao seu nome e à(s) condição(ões) em que o entrevistei?

Com certeza. Não há problema.

Que razões substantivas, conceptuais (filosóficas, ideológicas, políticas, ...) sustêm a sua tese de Regionalização da Educação?

A minha visão da formação da pessoa humana, devido a uma conceção do mundo que eu tenho, é personalista. Acredito no primado da pessoa humana (não do indivíduo) sobre o Estado, a Região, a Autarquia e as instituições públicas. E, portanto, se se tratava de formar a pessoa humana e se no tempo em que se vive a Regionalização (anos 70 e 80) havia uma desorientação completa na República Portuguesa sobre o modelo de funcionamento das escolas e de como se ia transmitir o conhecimento, entendeu-se que quer a eficácia na transmissão do conhecimento, quer o modelo filosófico que baseava o sistema de ensino exigiam que o poder político da Madeira tivesse controle nas escolas. Claro que a Regionalização não foi tão longe como eu entendo que deve ir. Aquela ideia de que os programas têm que ser quase iguais aos do território continental não procede na medida em que, hoje também, em plena UE, se reconhecem graus de ensino e diplomas a estudantes de outros países em que o sistema de ensino não é o mesmo.

Portanto, se reconhecem sistemas de ensino estrangeiros não há razão para não se reconhecer dentro do território nacional. E, por outro lado, uma certa preocupação de laicismo e de neutralismo no sistema educativo português, no meu entender pessoal, criou várias lacunas que, algumas conseguem ainda ser suprimidas pela educação familiar; pela educação religiosa; pela prática de atividades desportivas; pelos movimentos de juventude; etc.

Mas, no fundo e em resumo, o que se pretendia era, por um lado, providenciar uma adequada formação da pessoa humana, acreditando na prioridade desta sobre as instituições. Por outro lado, conseguir eficácia e qualidade na transmissão do conhecimento.

Mas existe um enquadramento jurídico-constitucional assaz complicado. O Artigo 164º, alínea i), da CRP, fala da reserva absoluta da AR sobre a Lei de Bases. Porém e depois de várias revisões constitucionais (que não tiveram impacto direto na LBSE), numa delas, em 1997, foi transposto, do Direito Europeu para o Nacional, o princípio da Subsidiariedade, com tudo quanto está subjacente. Dois anos depois, em 1999, foi aprovado, também na AR (e por unanimidade e aclamação) um Estatuto Político Administrativo da Madeira que diz que a Educação é matéria de interesse específico da Região e que as relações entre a República e a Região, para além de manterem a lógica da Autonomia Política, se passam a reger, em termos globais, sob o citado princípio. Finalmente, em 2004, há uma outra revisão constitucional que transfere ainda mais poderes para a Região. Não haverá aqui uma profunda contradição, um desajustamento entre uns diplomas e outros?

Vamos ao plano dos princípios. E a essa aparente contradição entre a constituição e o estatuto. Primeiro no domínio dos princípios. Eu entendo que a Madeira é, ainda, um território colonial. Porquê? O Art.º 6º da Carta das Nações Unidas considera que um território é colónia quando é imposto a este território (por outro território) que é descontínuo, um estatuto político que a população deste território não aceita. Quem representa a população da Madeira é o Parlamento Regional e as sucessivas propostas de revisão constitucional da Assembleia Legislativa da Madeira demonstram que a Madeira não aceita o atual estatuto constitucional. E esta situação agrava-se na medida em que há um Tribunal Constitucional cujos magistrados são eleitos em função de critérios partidários que julgam sempre contra as Regiões Autónomas, o que torna absolutamente inócua qualquer tentativa de progredir nesta matéria.

Em 3º lugar uma manifestação colonial sobre o território autónomo é o facto de, para além da Lei de Bases ser da competência do Estado, também a Constituição diz que o Estado é que suporta as despesas essenciais do campo da educação (e da saúde). Ora, a Região fez praticamente todo o investimento em educação; a Região paga o funcionamento da educação. Só nos meus governos inauguraram-se 250 novos edifícios escolares, não contando com os edifícios desportivos e de outras formas de apoio à

juventude ... e nem um tostão veio do Estado central. Isto é. Nós temos um modelo constitucional em que a Constituição não é cumprida quando não interessa ao Estado ... mas é cumprida quando interessa ao Estado.

Finalmente a 4ª e última questão. A eventual contradição entre a Constituição e o Estatuto. Não há contradição. Desde que a Lei de Bases (no fundo uma Lei de Bases tem 2 cunhos fundamentais: fixação de princípios organizativos e expressão de um modelo político), desde que a Lei de Bases tenha como fronteira a organização administrativa regional no plano da educação ...não são incompatíveis. E desde que, na própria Lei de Bases, se reconheça o próprio interesse específico que está no Estatuto Político-Administrativo também não há contradição. Isto é... eles são compatíveis se houver bom senso e se a Lei de Bases, porque é precisamente uma Lei de Bases, souber onde é que deve travar.

É engraçado, porque o Doutor Blanco de Morais e o Doutor Nuno Albuquerque e Sousa, defendem algo muito interessante sob a questão do princípio da Subsidiariedade. Blanco de Morais chama-lhe mesmo princípio reitor da organização e do funcionamento do Estado e, a propósito de uma Lei de Bases ligada ao Ambiente, referiu que nem é necessário que esteja expresso nessa Lei de Bases porque já está na Constituição. Nuno Albuquerque e Sousa diz que, a partir de então, a CRP está dependente das Autonomias e mesmo da Descentralização democrática do Estado. Por outro lado e voltando ao EPAM de 1999, é referido que a Subsidiariedade é que rege as relações entre a República e a Região e mantém que a Educação é matéria de interesse específico da Madeira. Ainda recorrendo a constitucionalistas, o Doutor Bacelar Gouveia chama aos Estatutos Político Administrativos, "sub-constituições", ou seja, leis que só estão abaixo, em termos hierárquicos da CRP e Mota Amaral chama-lhe "lei para-constitucional", com a mesma premissa, dizendo que se sobrepõe a toda a legislação ordinária.

Repare, no nosso país a doutrina não faz lei. Mas a jurisprudência já pode fazer. Ou já pode definir o sentido da lei. E, portanto, como a jurisprudência acaba, sempre, por ser hostil ao próprio princípio da subsidiariedade, é muito fácil aos teóricos do Direito, à doutrina, conceptualizar coisas muito engraçadas, mas que o próprio Estado faz questão de não cumprir, utilizando uma das suas armas que é a jurisprudência.

E como é que a jurisprudência sabota o princípio da subsidiariedade? Sabota na medida em que falta, na constituição, uma disposição que, ipsis verbis, diga, fale, ou defina a

hierarquia dos Estatutos Político-Administrativos como situados imediatamente a seguir à Constituição. Isto é, conceptualiza-se, dá-se opinião de que os Estatutos seriam leis de valor reforçado, mas não há uma norma de valor constitucional sobre isso. E é, com base nessa inexistência, que a tendência da jurisprudência tem sido no sentido de considerar os Estatutos, quando e só quando interessa ao Estado, uma mera lei ordinária.

Mas e se colocarmos o problema no Plano Europeu. Após Maastricht, o TUE estabelece que a gestão de todos os assuntos políticos entre a UE e os Estados-Membro deve ser regida sob esse princípio e que o mesmo se deve aplicar internamente, tendo em vista garantir coerência aos processos. Mais concretamente, no Livro Branco da Educação e da Formação, publicado em 1995, apelida-se esse princípio de básico para o sistema e chega a utilizar-se o conceito de "Princípio de Bom Senso", crucial para o desenvolvimento do sistema

Todas essas disposições dos Tratados Europeus que se referem à Educação vêm de encontro àquilo que sempre se disse na Madeira. Por um lado, porque a UE assenta num conjunto de princípios (que não são iguais aos países islâmicos; que não são iguais aos países que têm sistemas ditatoriais; que não são iguais a países de capitalismo selvagem) que a Região sempre disse que, assentando nos princípios de prioridade dos direitos humanos, portanto, é preciso que haja normas orientadoras no seio da UE, no sentido da formação em todos os graus de ensino ...ou de se poder dar conhecimento em todos os graus de ensino, que venham reforçar este conceito, de prioridade da pessoa humana. Portanto, isto será a parte concetual, deixe-me dizer, a parte de formação que a Madeira defendia já como base para o seu sistema específico, mas que é necessário na UE. E a partir dai, então, funcionará o princípio da subsidiariedade. De acordo com as características de cada Estado e de cada Região, mas sempre tendo este princípio como guia também na transmissão de conhecimento e na formação da pessoa humana. Daí por diante, cada Estado e cada Região ia adaptando às suas características, não direi somáticas porque isso pareceria racismo, mas às suas características de tradição cultural e, mesmo, porque não, tradição civilizacional.

Remetendo para o que disse sobre o modelo filosófico e concetual é interessante o que refere sobre os valores que devem estar subjacentes porque nos atira para o Currículo, já que, de alguma forma, se pode dizer que os processos históricos, as realidades concretas, são um dos pilares de desenvolvimento de cada povo e,

portanto, a construção dos currículos também deve respeitar isso. Porventura e mais em especial se houver um quadro de descontinuidade e de afastamento ...

Uma das razões, como eu disse desde início, que nos fez optar pela regionalização, era perceber que tem que haver formação da pessoa humana. Mas a outra razão era porque víamos que o Estado Português se recusava, com o seu laicismo e neutralidade, a fazer essa formação. No caso da UE não temos propriamente esse problema geral, i.e., temos neste momento porque a UE é uma espécie de "bola ao centro". Não chuta para a frente nem para trás. Mas está num plano de total indefinição e vai pagar um preço caro por isto.Mas se a UE for um projeto que vai para a frente, nessa altura temos que manter sempre esses 2 planos. O plano de formação comum ao indivíduo / cidadão europeu e o plano da especificidade de cada Região (que não tem forçosamente de ser de cada Estado, pode ser de cada Região) no próprio sistema de ensino. Pode haver, portanto, acrescento, uma Lei de Bases da Educação Europeia porque se tiver o tal bom senso e souber parar onde deve parar vai permitir, depois, que, a partir daí, as especificidades possam ser desenvolvidas.

Desculpe voltar um pouco atrás. Como referi há pouco, o Doutor Blanco de Morais refere que, desde a revisão de 1997, todas as dúvidas se dissipam com a introdução do princípio da Subsidiariedade -- relembro, considerado reitor da organização e funcionamento do Estado -- mesmo, refere o autor, em Estados Unitários, circunstância que, a exemplo do que também disse sobre a Lei de Bases do Ambiente, significa que a LBSE deixa de ser um problema para a organização do sistema nas Regiões

Deixe-me começar pelo Estado Unitário. Toda a jurisprudência do TC agarra-se ao Estado Unitário. A verdade é que se eles querem ter um Estado Unitário (Art.º 6º da Constituição) não faz sentido, sequer, ter um capítulo sobre regiões Autónomas. O Estado Unitário é uma mentira. O Estado Unitário só existe quando existe uma única fonte de poder legislativo. Aqui, em Portugal, existem 3 fontes constitucionais de poder legislativo. Mas a jurisprudência do Tribunal Constitucional é a seguinte: As Autonomias acabam onde está o Estado Unitário. Porque é que toda a minha guerra tem sido eliminar o Art.º 6º da Constituição? Para que a Constituição tenha um mínimo de lógica e para que a Autonomia não seja amordaçada por vias instrumentais. E mais! Na maior parte das decisões, sejam eles magistrados ou meros decisores político-administrativos, há uma grande dificuldade cultural em distinguir Estado Unitário de Unidade Nacional, que

são 2 conceitos absolutamente diferentes. A Suíça é confederada e vive em unidade nacional. Não é Estado Unitário. É uma incultura do Estado português. Ou melhor. Eu diria que é a tradição de 8 séculos de centralismo e de 5 séculos e meio de colonialismo, mas que têm a ver com a sobrevivência de Portugal como Nação-Estado, visto que Portugal é o único Estado na Idade Média Europeia que não tem feudalismo. O poder foi sempre do Rei, com a cumplicidade dos municípios a quem o Rei ia dando cartas de foral. E isso explica o porquê de não haver tradição descentralizadora. Aliás, repare, as Autonomias constituem hoje um choque cultural em Portugal. Porque Portugal, país centralizado, com um império colonial de 5 séculos e meio, império colonial esse que é perdido em ano e meio ... e, de repente, no novo modelo democrático, aparece uma coisa que não tinha qualquer tradição no direito público português. Que são regiões descentralizadas ... e com poder político-legislativo próprio. Isto é novidade em 900 anos de história e, portanto, tudo o que é novidade, causa desconfiança. É preciso, também, ver o que é este país desde 4 de fevereiro de 1143. (tratado de Zamora).

A realidade é que todo o quadro cultural e mental depende dos processos históricos e do que nesta mais é marcante.

Mas repare. Não se pode culpar apenas a atual geração. Esta geração é herdeira de um conceito de Estado que, pela 1ª vez, é frontalmente subvertido. Repare. Um país que nem sequer tem feudalismo na sua Idade Média. Em que o poder assenta, sempre, no Rei. E, portanto, isto é uma novidade absoluta. As Regiões Autónomas são uma novidade absoluta.

Mudando de tema, pois o seu tempo é curto, pode falar-me da Universidade e sobre o papel que poderia ter

Quando criei a Universidade eu tinha 2 objetivos: assegurar o desenvolvimento académico-cultural. Porque sem uma Universidade não há uma Autonomia prestigiada. Mais. 2º objetivo. A parte social. Quanto mais trabalhadores formados nós tivermos pela ação direta da Universidade melhor é a distribuição do rendimento. Assim também se conseguia isso. Por isso acredito que a Universidade é um instrumento do desenvolvimento regional, em todas as áreas e deve colaborar com todos, a todos os níveis. Diretamente, ou se necessário, recorrendo a outros parceiros.

Boa tarde e Muito Obrigado.

ENTREVISTA COM O DR. JORGE MOREIRA DE SOUSA

LOCAL: LICEU JAIME MONIZ - FUNCHAL

PONTO PRÉVIO: A bold, as perguntas formuladas pelo entrevistador e, em itálico, as respostas dos entrevistados.

Bom dia,
Queria começar por agradecer a atenção e a disponibilidade e, desde já, saber se, caso necessário, posso referenciar, no meu trabalho, quer o seu nome próprio, quer as condições em que o decidi entrevistar.
Não tem que agradecer. Tenho muito prazer e pode, com certeza.

Começaria por lhe perguntar se entende haver influência, no nosso sistema educativo, decorrente da nossa integração em espaços internacionais (como a UE e a CPLP) e em organizações internacionais (como a ONU/UNESCO e a OCDE)?
Sem margem para dúvidas. Num mundo globalizado e sendo Portugal uma sociedade aberta, inserido num espaço sem fronteiras mais alargado, a União Europeia, a confluência e a interação de experiências, novos projetos, novas abordagens, novos conhecimentos e novos desafios nos diversos domínios, nomeadamente a educação, fizeram-se sentir, com maior ou menor relevância, ao longo do tempo. Relembro que desde os anos 60 do século XX, Portugal, ainda sob governação do Estado Novo, portanto, com fortes restrições à livre circulação de ideias e de novas abordagens ao conhecimento, foi fundador a própria OCDE, organização esta que embora orientada para a cooperação e desenvolvimento económico, apontou a qualificação das pessoas como uma das prioridades para melhorar a produtividade de um país e encetou o seu caminho nesse processo. Apresentou-se, inclusive, na altura, o "Projeto Regional do Mediterrânio", cuja medida mais importante para nós foi a alargamento da escolaridade obrigatória de 4 para 6 anos. A equipa desse Projeto considerou a curta extensão da escolaridade obrigatória como a causa fundamental da fraca qualificação da população ativa que tinha como consequência a fraca produtividade do sistema escolar com elevado abandono escolar e fraquíssimos níveis de aproveitamento.

Lembra-se de quando começou esse processo de influência externa?

Começou, acredito, por via de um decreto (de 9 de julho de 1964), neste caso através da OCDE. Hoje, continuamos a sofrer a sua influência, desde logo com a publicação anual dos relatórios (Education at a Glance), em que se procura perceber e explorar as mais importantes tendências económicas, políticas, sociais e tecnológicas que afetam (e vão afetar) o futuro da educação. Desde o ensino pré-primário até à aprendizagem ao longo da vida. Mas o mais importante, nos dias que correm é a realização quadrienal das avaliações do PISA que tem, como objetivo principal, o estudo comparativo, entre os seus membros e associados, em três área: literacia da leitura, literacia científica e literacia matemática.

E quanto à União Europeia?

No que concerne à influência da UE no nosso sistema educativo, a sua importância tem vindo a crescer ao longo da sua existência. A educação não foi considerada, nos tratados constitutivos da CEE como uma política comum, porque era um elemento referencial de identidade de um país, isto é, pertencia à soberania da cada Estado-membro. Pode-se afirmar que o papel da União Europeia no domínio da educação foi mínimo até meados dos anos 80. A partir desta data surgiram um conjunto de programas comunitários que contribuíram para o que se apelidou de dimensão europeia da educação, nomeadamente os programas de mobilidade física de estudantes e professores do ensino superior - ERASMUS, e COMETT; os alunos e professores do ensino secundário - LINGUA E PETRA; e os jovens e formadores, na área da formação – JUVENTUDE PARA A EUROPA. Mas tudo se aprofunda com o Tratado de Maastricht de 1992, que consagra, nos seus Artigos 126 e 127, a educação e a formação como áreas de intervenção comunitária, embora resultante da cooperação com os Estados-membros e enquadradas pelo princípio da subsidariedade. Surgem, aliás, como consequência, os programas SOCRATES E LEONARDO DA VINCI, criados em 1995, que se constituem como os dois primeiros programas verdadeiramente abrangentes, ao nível da UE para a promoção no domínio da educação e da formação.

E Bolonha? Como vê a sua influência?

É óbvio que influência da UE no nosso sistema educativo se percebe, também, pelo Processo de Bolonha, que, de algum modo, concretizou o Espaço Europeu de Ensino Superior. Hoje é um espaço aberto que permite aos estudantes, aos graduados e ao

pessoal especializado que trabalha na área do ensino superior beneficiar de uma mobilidade, sem obstáculos, a um ensino superior de alta qualidade. Em suma, considero, sem alguma hesitação, que as organizações OCDE e a UE tiveram e têm uma enorme influência na melhoria da qualidade do nosso sistema educativo.

Falámos da influência externa, internacional ou transnacional. Mas como percebe (e qual é o impacto em seu entender) dos princípios organizacionais do Estado, estabelecidos na Constituição (como a Autonomia, a Descentralização e a Subsidariedade) na organização do sistema educativo nacional e quais as implicações para a Região Autónoma da Madeira?

A Constituição Portuguesa de 1976, no seu Artigo 77º, consagrou a participação democrática na gestão educativa. Estipulou-se então o direito de participação de professores e alunos na administração dos estabelecimentos de ensino. A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86, de 14 de outubro) estabelece, por seu lado, de forma mais desenvolvida e estruturada, os princípios da autonomia, da participação e da democracia que se devem prosseguir na governação das escolas. Mas é o decreto-lei nº 779- A/76, de 23 de outubro, que institui a primeira experiência da chamada gestão democrática das escolas. Mas este diploma ficou muito aquém da participação democrática e da autonomia das escolas, porque apenas instituiu a participação dos professores e alunos, marginalizando a comunidade educativa – os pais e toda sociedade envolvente. Contudo, nos anos 90 do século passado e na 1ª década do século XXI, começam a surgir diplomas que apontam as linhas mestras no sentido de uma melhorar governação das escolas. Com um objetivo claro e unívoco – a melhoria da gestão das escolas como condição para o maior sucesso dos alunos. Mas como fazê-lo? Como combater o insucesso dos alunos, tendo uma escola como correia de transmissão das diretrizes do poder central, sem ter em conta o seu contexto sócio-económico e sem uma verdadeira cultura de participação?

Que é uma questão fulcral, aliás...

Exatamente. E foi exatamente para alterar essa mentalidade centralizadora, que foi publicado em 1998, o Decreto-lei nº 115-A/98, de 4 de maio, que se constituiu como o pilar fundamental do novo regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação e dos ensinos básico e secundário. A novidade decorria do que se referia ser um novo modelo de democracia participativa e descentralização,

com o desenvolvimento da autonomia das escolas, bem como com a valorização da identidade de cada uma delas. Surgiu a figura inovadora dos contratos de autonomia, que, de uma forma mais ou menos paulatina, têm sido celebrados por algumas escolas e o ME, mas, infelizmente, a sua expansão tem sido fraca e titubeante. Mais recentemente, entretanto, ensaiou-se uma nova forma de incrementar uma maior autonomia das escolas: Refiro-me ao regime de autonomia e flexibilidade curricular. Este projeto, após uma 1ª fase de experiência pedagógica, passou para a fase de generalização em todas as escolas– assunção da centralidade das escolas e gestão do currículo (30%) de forma flexível e contextualizada a cada realidade escolar, reconhecendo-se que o exercício efetivo da autonomia só é plenamente garantido se o objeto dessa autonomia for o currículo. Contudo, apesar de todo o esforço, esta autonomia ainda está longe de ser uma realidade. Fundamentalmente porque o Estado mantém um controlo técnico sobre a vida escolar, concretamente sobre os recursos humanos, a organização e seleção de conteúdos e a avaliação das escolas e de todos os que nestas trabalham.

Mas e relativamente à Madeira? Toda a legislação referenciada é nacional ...

No que diz respeito à Madeira, a conquista da autonomia, consagrada na Constituição de 1976, foi um passo decisivo e de extrema importância para mudar, de forma radical, a nossa realidade educativa. Foi graças à autonomia que a Região, partindo de um contexto específico, muito desfavorável em relação ao continente (com uma taxa de analfabetismo das mais elevadas do país; com um parque escolar do ensino primário degradado e de reduzida dimensão, com escolas muito pequenas, construídas de acordo com o "Plano dos Centenários"; com grande parte das escolas instaladas em moradias adaptadas, pré-fabricados, anexos de casas, sem pátios de recreio e outros espaços de lazer) conseguiu, num espaço de 40 anos, inverter a referida situação (calamitosa), graças à assunção de um orçamento próprio, dependente das suas receitas, dos fundos comunitários e da sua capacidade legislativa produzida por uma Assembleia Legislativa. A partir dos anos noventa assistiu-se à aprovação de um "Plano de Ordenamento da Rede Escolar da Madeira", que tendo como suporte de análise e de avaliação, a evolução demográfica, o crescimento e dinâmica urbanas, e a nova rede rodoviária, iniciou um processo de construção de novas escolas básicas e secundárias em todas as freguesias da Região, de redimensionamento, modernização e ampliação de outras e no encerramento de 150 escolas. Cerca de 200 escolas foram dispensadas por não terem as mínimas condições de funcionamento. E foi ainda possível dotar a região de uma ampla

rede de creches e infantários e criar condições para a frequência generalizada da educação pré-escolar em todas as freguesias como requisito muito importante para um maior sucesso das crianças no 1º ciclo do básico.

Mas para além de alterações, que diria físicas, houve outras, ou não?

No tocante à governação das escolas, numa 1ª fase, a região adaptou a legislação nacional. Contudo, a partir de 2000 assistiu-se a uma mudança, com uma forte afirmação numa matriz regional, como é o caso paradigmático do decreto legislativo regional nº 4/2000/M, de 31 de janeiro que estabelece o "Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação e de ensino públicos da Região Autónoma da Madeira", o qual sofreu vicissitudes várias. Noutros âmbitos foram também inovadoras a criação das escolas a tempo inteiro e de outras experiências ligadas à inserção nos currículos nacionais de conteúdos de natureza regional, nomeadamente na música, na história, na geografia e da introdução da disciplina do inglês no currículo das escolas do 1º ciclo, tendo sido, mais recentemente,e implementados em algumas escolas projetos pedagógicos, de índole regional, " Turmas + " com o objetivo de diminuir o insucesso escolar, projetos esses que têm alcançado bons resultados. Em síntese, os princípios de autonomia, descentralização e de subsidiariedade informam todo o nosso sistema educativo nacional e, de uma forma mais acentuada e vincada, a realidade autonómica da Região Autónoma da Madeira. É verdade que, quer a nível nacional, quer a nível regional, poderiam ter sido testados outros projetos e outras experiências mais arrojadas, mais inovadoras. Mas pertencemos a um país que esteve quase 8 séculos sob o domínio de regimes monárquicos absolutos ou de 4 décadas de regimes republicano ditatorial. Não podemos apagar um legado que permanece no nosso ADN coletivo.

Já agora e visto ter dado nota de alguns projetos inovadores em diversos âmbitos do sistema, desencadeados pela RAM, e por também ter afirmado, e cito-o, que "*o exercício efetivo da autonomia só é plenamente garantido se o objeto dessa autonomia for o currículo*" ...entende que o desenho e a construção do currículo devem (ou não) considerar as circunstâncias e as prospetivas histórico-culturais, económicas e sociais dos Cidadãos e dos Territórios?

Concordo plenamente que uma Região Autónoma possa desenhar e inserir nos seus currículos conteúdos atinentes à sua realidade específica, nomeadamente, ao seu contexto histórico-cultural, geográfico, à sua realidade insular e ultraperiférica, em

suma à sua "Madeirensidade" no dizer de Pinto Correia e Paulo Rodrigues. Como ilhéu sou um acérrimo defensor da Autonomia, porque considero que aqueles que melhor conhecem a sua realidade intrínseca, são aqueles que, de uma forma mais assertiva, mais eficaz e eficiente podem dispor dos nossos parcos recursos para melhor servir a sua região.

Finalmente, e caso seja possível, considera que haverá, na Região Autónoma da Madeira e/ou no quadro da Madeirensidade que referiu, quem tenha conhecimentos e competências científicas para o desenho e construção de um currículo? E em caso afirmativo, acredita que haveria eventualmente vontade e disponibilidade quer das instituições, quer das pessoas, individualmente ou em grupo, em participarem num projeto dessa ordem?

Considero que existem, na RAM, pessoas competentes e capazes de cerzir um currículo. Uma das conquistas mais importantes na nossa autonomia foi a criação da UMa. Muito dos nossos jovens, com carências financeiras, jamais, teriam acesso às universidades do continente. A UMa democratizou o acesso dos jovens madeirenses ao ensino superior. Na Universidade da Madeira existe o departamento de Ciências de Educação e um 3º ciclo de Bolonha (Doutoramento) na área científica de Currículo e Inovação Pedagógica, ministrado por professores catedráticos. Além disso existem docentes doutorados e outros com experiência comprovada na área do ensino que podem dar o seu contributo para participarem num projeto de desenho e construção de um currículo.

Muito Obrigado.

ENTREVISTA COM O DR. RICARDO VIEIRA

LOCAL: ESCRITÓRIO DE ADVOGADOS

PONTO PRÉVIO: A bold, as perguntas formuladas pelo entrevistador e, em itálico, as respostas dos entrevistados.

Bom dia,

Antes do mais, muito Obrigado pela sua disponibilidade para conversar sobre este meu trabalho. Em 2º lugar, pedia que me permitisse gravar a conversa e perguntava se, caso necessário, na elaboração da tese, poderia referir-me ao seu nome e às condições em que o entrevisto?

Com certeza Francisco. Esteja à vontade.

Obrigado. Passemos, então e por forma a não abusar do seu tempo, à primeira questão. Como sabe e bem, Portugal integra, há várias décadas, um conjunto de organizações e instituições, supranacionais e transnacionais, como e só à laia de exemplo e entre muitas outras, a OCDE, a UE, a CPLP. Acha que essa circunstância, essa integração, influencia o nosso sistema educativo?

Acho que Portugal, como Estado organizado, teve de se adaptar a essas circunstâncias. Em quê? Por um lado, no reconhecimento dos graus académicos. O Estado Português tem uma legislação favorável muito mais facilitada dos seus graus académicos ao nível dos países da UE. Portanto, os procedimentos que eram muito centralizados no ME e que hoje estão muito descentralizados ao nível das suas competências nas Universidades, apesar de tudo têm uma rampa mais facilitada. Portanto, o nosso sistema de creditação foi muito influenciado por esses novos quadros de referência. Por outro lado, também houve uma nova abertura a cidadãos da CPLP (enorme), e também se abriu a outros sistemas de ensino, por via de Erasmus e não só. Houve de facto muita interligação, com algumas experiências curiosas, entre alunos universitários e até do secundário, nomeadamente na UE. De alguma forma, o sistema nacional, eu quase diria, foi, obrigado a abrir dois tipos de portas que tiveram uma enorme influência.

Bolonha?

Sim, mas embora eu esteja convencido que o que fez Bolonha foi mais o financiamento das Universidades de que tudo o resto. Embora, na prática, perceba que hoje os sistemas

europeus estão mais próximos dos anglo-saxónicos e americanos do que eram antes de Bolonha.

Noutro plano, mas que envolve também a questão da influência, da interação, como percebe (qual o impacto a existir) de princípios Constitucionais determinantes, como a Descentralização, a Autonomia e a Subsidiariedade, na organização e funcionamento do sistema educativo nacional?

Na estrutura do Estado há 2 níveis que importa abordar. Um é o político legislativo em que a verdadeira expressão é a competência legislativa regional que tem vindo a ter algumas flutuações – em sentido ascendente, mas também regressivo – já que nem toda a evolução legislativa das Autonomias tem sido progressiva no sentido do aumento das Autonomias, mas é um plano sobre o qual alguns estudos estão feitos. Há um tribunal constitucional que, de alguma forma, controla o processo e há uma dialética que vai progressivamente definindo novos parâmetros (com as revisões constitucionais e até com as revisões dos Estatutos político-administrativos) ...mas há uma outra área onde eu julgo que está tudo por fazer e que é a área administrativa. Porque falo nesta área? Porque é a área das funções administrativas próprias do Estado. A Madeira e os Açores, em matéria administrativa, o que tiveram foi aquelas transferências de competências feitas na década de 70 e algumas no princípio dos anos 80. A partir daí mais nada se mexeu. Vamos, esporadicamente, fazendo uns protocolos. Há umas transferências mais ou menos feitas quase por despacho, mas a estrutura continua a ser essa, pensada numa altura em que a UE não existia. i.e., Portugal nem estava no espaço político europeu. Em 2º lugar não havia a diversidade económica, social, política que hoje nós temos e, por último, também a administração pública regional cresceu, digamos, adquiriu competências e conhecimentos para os quais não tem tido uma correspondente atribuição para poder desenvolvê-la.

E este aspeto é, a meu ver, onde mais faz sentido falar da subsidiariedade. Porque a subsidiariedade, ao nível legislativo ...ela está lá mais ou menos. Agora a subsidiariedade ao nível da gestão do dia a dia da administração das coisas ela não existe. E se há sector onde, de facto, ela mais se faz sentir, é na educação.

Na Educação?

Sim. Nós, ao nível da saúde, temos alguma área dessa matéria já mais ou menos elaborada. Com a educação o que se passa é exatamente o oposto. E é pouco

compreensível. Se formos à história, a normalização dos currículos é uma coisa relativamente recente. Não havia nenhum currículo pré-estabelecido pelo Estado ou pelo rei sobre o que é que se ia ensinar. É mais um produto do século XIX. A ideia básica que esteve por baixo da normalização dos currículos era habilitar tecnicamente a massa laboral para aquilo que aí vinha. Isso hoje mudou muito, também. E mudou muito porquê? Primeiro, porque há experiências pedagógicas espetaculares, tão frutuosas ... que o Estado hoje olha para isso com grande desconfiança. Porque o Estado acha-se o único que pode certificar. É o único que pode dar a qualidade de licenciado ou de habilitado profissionalmente. Tenho, hoje, muitas dúvidas sobre isso. Depois, porque acho que o que hoje certifica é, de facto, a sociedade. Eu se calhar se tiver aqui um informático vindo da Roménia eu contrato-o e não tenho que esperar que o Estado reconheça a sua habilitação. O que é que a certificação do Estado acrescenta à qualidade (da pessoa)? Zero! Portanto, esta ideia da normalização que também é uma coisa curiosa, porque nós temos aqui 2 pensamentos de alguma forma contraditórios.

Já agora ...

Por um lado, achamos que a liberdade e esta coisa do mercado deve funcionar e, portanto, as certificações devem ser dadas mais pela economia, mais pela sociedade, do que propriamente por uma estrutura do Estado. Mas, por outro lado, cada vez que vamos reduzir o Nº de horas em Português ou em Matemática, gritamos. Porque achamos que há uma base mínima que todos devem ter. Nomeadamente das línguas estrangeiras, português e matemática. Há aqui, portanto, qualquer coisa que é um pouco contraditória. Agora, nestas contradições, o que me parece ser perfeitamente imprescindível, é fazer funcionar a subsidiariedade, o princípio da subsidiariedade, ao nível destas questões. Das questões administrativas da educação, especialmente.

Como, concretamente?

O domínio da Educação é um domínio tão vasto, não só ao nível curricular. Eu acho que a Escolaridade Obrigatória (o Nº de Anos respetivo; as competências mínimas para a mesma) eu acho que aí faz sentido um parâmetro nacional, mas, faço notar, dialogado. Não tem que ser determinado por umas sapiências que se metem lá na 5 de outubro (que ninguém sabe quem é) e que vêm dizer essas coisas todas. Estas coisas tinham de ser dialogadas, participadas, nesse sentido. Mas a partir daí, acho que a liberdade é só frutuosa. Mais concretamente. A Subsidiariedade, no sentido de que o que está mais

próximo, mais capacidade e competência deve ter, é um instrumento. Mais, de acordo com o Tratado de Maastricht passou a ser um princípio estruturante do Estado. E o Estado tem de ter isso dentro da cabeça. Cada lei que faz, cada competência que determina, tem que ter na cabeça o princípio da Subsidiariedade. Não tem. Mas devia ter.

De facto, a sua transversalidade só se concretiza se assim for.

Mas, retornando ao tema dos currículos não normalizados, mas diferenciados...

A esse propósito, vou referir-me a alguém que muito prezo, infelizmente já falecido. O Dr. Luciano Castanheira, que, como sabe, foi deputado, mas era pediatra e especialista em desenvolvimento infantil. Dizia o Dr. Luciano Castanheira que os códigos de referência não se adaptam a todas as crianças. Assim, como é que nós, como é que um Estado, que deve ter a preocupação de dar competências a todos, como é que um Estado muito normalizado responde às necessidades de todo o tipo de crianças? Não responde, dizia o Dr. Luciano Castanheira. E esse exemplo ficou-me para a vida.

Ainda no plano dos Currículos. Diz-se que é uma construção. E diz-se que deve integrar o conhecimento que tem mais valor num contexto. Assim sendo, acha que os currículos devem (ou não) ter um desenho que leve em consideração as circunstâncias e as prospetivas específicas, históricas, culturais, económicas, sociais, dos espaços, dos territórios a que se destinam?

Absolutamente de acordo. Sou, como sabe, de direito e recebo, no escritório, estagiários de muitas universidades. E há universidades para todos os gostos. Há ensino de direito muito rígido, muito à maneira antiga, com os conceitos e o "b-á-bá" muito rigoroso e muitas vezes esse ensino do direito chega à realidade e tem dificuldade em adaptar-se. Acabam, porém, por se adaptar. Mas também vejo ensinos muito práticos, muito ajustados ao hoje mais vigente ... e que quando muda o cenário, ficam meios perdidos. Hoje tenho a tendência para considerar que o melhor tipo de currículo, para mim, é "aquele que alerta para". O que nos diz ter a capacidade de olhar para a realidade e obter uma resposta. Tem de saber responder aos estímulos. E esse tipo de currículo necessariamente tem de estar inserido na sociedade. Não pode ser só uma fotografia da realidade atualista, tem de ter a capacidade de ver para além. Mas é muito importante estar com a mão na massa... naquilo que é a nossa realidade. Isso é fundamental. Neste sentido, a ideia de currículos descentralizados faz todo o sentido. Aqui na Madeira, não

vamos mais longe, as nossas necessidades económicas e as nossas estruturas culturais e até antropológicas justificariam que se tivesse currículos perfeitamente adaptados à nossa realidade. Era muito mais fácil um aluno Madeirense aprender com currículos desse género do que com currículos muito normalizados, mas que têm realidades de há 50 anos ou até totalmente deslocalizados para ele.
Numa época em que as coisas não eram tão velozes como hoje são, esta questão não era muito dramática. Mas hoje não é assim. Há uma velocidade que não é só a nível tecnológico. Também a nível social. É impressionante. Com impacto dentro da casa das pessoas. E por isso o sistema educativo hoje talvez seja o menos importante para a educação das crianças. O que é verdade é que hoje já não são as escolas que mais formam.

Há quem fale mesmo de unidades educativas, entre as quais a Escola seria só uma desse conjunto ...
Isso... Se nós formos ver, por exemplo, nos EUA ...o seu exame de admissão (às Universidades) é polivalente. Não são só as suas competências técnicas; são as suas aptidões pessoais; os seus interesses; como é que se desenvolve na área desportiva; como é que se desenvolve na área cultural; quais são os seus hobbies. Tudo isso entra na avaliação e outra coisa interessantíssima é que eles poderem conjugar aquilo que querem aprender. Falo, por exemplo de juntar fotografia e psicologia e conseguir cadeiras comuns.

Há quem fale, nalguns casos, na possibilidade de haver um desenho quase individualizado, de cada currículo, em função dos interesses, desejos, expectativas...
Cursos talhados, feitos a gosto. A sua capacidade (de quem os faz) de desenvolver e praticar o que aprenderem é fabulosa. Mas julgo que ainda estamos muito longe. Gostava de ver e perceber melhor.

Neste quadro e havendo a hipótese de os currículos serem construídos, acha que haveria instituições e pessoas, da Madeira e das Diásporas (no âmbito da apelidada Madeirensidade) capazes de o fazer?
Um dos grandes defeitos do sistema autonómico foi não fomentar a massa crítica. Esta ideia da luta pela autonomia foi de tal maneira totalizada em termos de objetivo regional

que não criou suficiente massa crítica. Teve alguns aspetos negativos. Todavia, a Universidade criou algumas possibilidades para isso. Também, há que dizê-lo, a administração pública. E a administração escolar em particular também criou pessoas com alta capacidade. Mas também não podemos ter a perspetiva de que não tendo o ideal, não podemos ter essa possibilidade. Isto é um pouco como o caminho. Que se vai fazendo. O que acredito que seja possível. E essa ideia de associar às Diásporas parece-me muito interessante. Não tinha pensado nela. Quase como os judeus. E, se calhar, não só em termos educativos, mas também económicos. Seria importante. E acho que haveria colaboração.

Muito Obrigado.

ENTREVISTA COM A DR.ª SOFIA CANHA

LOCAL: PARLAMENTO AUTÓNOMO DA MADEIRA

PONTO PRÉVIO: A bold, as perguntas formuladas pelo entrevistador e, em itálico, as respostas dos entrevistados.

Bom dia,

Queria, antes do mais, agradecer a sua disponibilidade para falarmos sobre este tema. Entretanto, perguntava-lhe também se me permite gravar a conversa que vamos ter e, simultaneamente, se posso, depois, caso necessário, na elaboração da tese, fazer referência, específica, ao seu nome e às condições em que a entrevistei, já que para além de deputada, foi coordenadora do SPM?

Não tem de quê. Tenho muito prazer. E pode, como é óbvio.

Comecemos, então. Gostava de saber se, em sua opinião, o facto de Portugal integrar organismos políticos internacionais e organizações transnacionais (como a UE, a OCDE, a CPLP, entre outros) têm (ou não) impacto na forma como o nosso país organiza, em termos gerais o seu sistema educativo?

Suponho que terá, porque esta abertura e até aquilo que a própria Europa permitiu e os contactos mesmo que informais e que não se projetam formalmente na construção do nosso sistema educativo, a verdade é que isso num prazo, médio e depois longo ...acho que há sempre alguma influência fruto dessa ligação, desse contacto, dessa integração ou até de outras problemáticas que surgem, que não são propriamente nacionais nem regionais, mas naturalmente, se todos esses contactos, essa influência que teremos e que é desejável

Um dos aspetos muito citados, é, para o Ensino Superior, o chamado efeito de Bolonha...

Claro. Esse teve logo um efeito mais formal. Mas nas próprias abordagens metodológicas, nas didáticas, na abordagem da construção e da organização ...do currículo não, ainda não houve essa influência, embora, a abertura ao mundo levou-nos a integrar outras línguas estrangeiras e abrir até o leque de opções para outras.

Ainda a nível da UE e da educação especificamente, há um documento, de 1995, que é o Livro Branco da Educação e Formação que aponta alguns caminhos...

Exatamente. Há a possibilidade de os vários sistemas Europeus poderem intercomunicar e há a necessidade, naturalmente, de haver enquadramento que possibilite essa intercomunicação. E, além do mais, há também outras medidas como os testes internacionais a que Portugal acede também e nos quais participa... e isso tudo tem influência direta mesmo na abordagem dentro da sala de aula e em todo o sistema.

PISA, por exemplo?

Sim. E, naturalmente, a partir do momento que fazemos parte dessas organizações temos que nos adaptar e acabamos, também, por nos condicionar, pois isso também requere que abordemos os currículos e os programas de forma a nos podermos adaptar e já que nos integramos temos de procurar encontrar as melhores soluções

Já agora, e se me permite, muitas vezes é referenciado que currículos diferentes num país, podem induzir problemas de mobilidade. Por exemplo, entre a Madeira, os Açores e, eventualmente, diferentes partes do Continente. Todavia, os países europeus têm sistemas diferentes e, muitas vezes, os alunos que vêm desses países para o nosso (e vice-versa como sabemos), são integrados diretamente, salvaguardando-se a possibilidade de terem alguns apoios especiais como, por exemplo, ao nível da língua.

Eu acho que todos os obstáculos que se possam colocar são ultrapassáveis. Aliás, cada vez há mais intercâmbios e isso é ultrapassável. Eu acho que são, às vezes, preconceitos, que os próprios países ou as pessoas têm, porque, no fundo, isto é recente. Esta realidade é muito recente e há alguma resistência. Naturalmente que há, sempre, uma fase de adaptação, mas é um desafio e que só nos enriquece porque, de facto, não somos cidadãos só de um país. Temos que estar preparados para, começando dessa forma, superar os obstáculos. Se pensarmos no caso dos nossos emigrantes, que foram forçados a ter que se adaptar sem haver um suporte que os integrasse...isto já é uma fase preparada, organizada e formalizada, de todo um processo. A mobilidade faz parte da História do mundo, pelo que temos é de procurar formas, métodos e instrumentos que nos facilitem essa aproximação. Eu acho que o problema maior é o cultural. Tanto de quem acolhe como de quem vai.

Será só o ser avesso à mudança, como se diz, e à diferença?

E de estarmos desconfiados do que aquilo nos possa trazer, nos possa descaracterizar…

Noutro âmbito, poderia dizer-me o que pensa da assunção do princípio da Subsidiariedade ao nível da organização do sistema educativo, ou seja, só deixarmos para os níveis superiores o que os inferiores não sejam capazes de fazer?

Eu suponho que já há experiências e, embora não conhecendo, eu, em princípio, não sou avessa a mudanças e acho que se poderia aplicar, porque isso requer o desenvolvimento da própria responsabilidade e maior autonomia dos sistemas. Acho que é muito favorável para essa autonomia, para essa responsabilidade, que se requer e cada vez mais se exige, aos cidadãos, aos cidadãos do mundo. E os sistemas, não estando reféns de coisa alguma, ou pelo menos de pouca coisa que os constranja de modo que não se possam desenvolver, eu acho que se deve tentar aplicar de forma responsável, naturalmente, sensata e conhecendo as características, também não se pode partir no imediato para a sua reprodução alargada. Mas acho que tudo aquilo que permita e o princípio da Subsidiariedade é perfeitamente possível precisamente porque tem essa vantagem de dar maior autonomia ao próprio sistema educativo, às pessoas, à população, a todos os que usufruem desse próprio sistema.

É porque a Lei de Bases fala em descentralização, fala até na criação de estruturas nacionais, regionais autónomas, regionais e locais, e o nosso Estatuto Político Administrativo diz que a Educação é matéria de interesse específico aos seus diferentes níveis, desde o pré-escolar ao superior

É verdade. Mas depois temos uma mesma Lei de Bases que é preciso aplicar. Há aqui qualquer coisa ...um paradoxo. Às vezes não sabemos onde começa e acaba a nossa autonomia. Os constitucionalistas, se calhar, nem fazem todos as mesmas leituras. Na verdade, eu não vejo neste quadro político, se a flexibilização que o governo da república preconiza se é um primeiro passo para uma futura alteração

Acha que as autoridades centrais poderão estar a ter a perceção, mais do que a possibilidade, da necessidade de transferir competências, para as escolas e municípios?

Sim… parece-me que pode ser …

Todavia, para as Regiões que a Constituição diz que são politicamente autónomas e cujos Estatutos dizem o que dizem (e desde logo o nosso) essa perceção não parece ser tão evidente ....

Pois. Eu também não sei se já estaremos, todos, preparados para isso. Eu acho que ao haver sinais como os das autarquias, pode haver um entendimento possível e seria possível chegar a essa descentralização. Essa partilha, dar mais às escolas, às autarquias e às regiões. Nestas, as regiões dos Açores e da Madeira têm alguma flexibilidade, é verdade, mas sentem-se muitos constrangimentos quando é, de facto, para aplicar a Lei. Eu noto isso porque, naquilo que se acompanhou ao longo dos anos de autonomia há alguns limites da constituição e da lei de bases que impõem constrangimentos. E, portanto, tem que haver da parte do governo central essa predisposição e tem de haver, de facto, passos concretos, como o que se começou a dar com o governo anterior, de descentralizar, de dar mais poder

Mas diria que ainda há uma cultura um pouco centralista no país?

Sim. Mas o que eu acho curioso e que é quase contraditório, porque a Lei de Bases preconiza autonomia e a constituição o regime autonómico e a gestão democrática mas, depois, quando entramos mais na esfera das escolas, sente-se uma necessidade de um suporte formal das decisões, porque parece que a autonomia custa um bocado a implementar. Não sei se é cultural.

Costumo citar Mia Couto quando refere, num dos seus livros, que os imperadores morrem, mas os impérios, as suas ideias, permanecem na cabeça das pessoas

É. Parece-me que é isso. Sempre dependentes ...para não falhar. Também tem de haver da parte de quem decide, da tutela, sinais muito claros e não contraditórios, porque também o que se sente é que os decisores nas instituições, têm receio de contrariar ou de a tutela não achar bem...e em prejuízo da própria localidade, da própria instituição, em última instância, dos alunos. Ou seja. À medida que se reclama mais autonomia numa esfera, por outro lado, quem vai exercer essa autonomia, essa responsabilidade, sente, de facto, o peso do que é decidir, da decisão.

Mas a autonomia, sabe-se que tem duas faces. De um lado o poder decidir e, do outro, a responsabilidade

É. E com as implicações que traz, requer coragem também de assumirmos e encararmos os problemas com a responsabilidade que requerem. Mas eu acho que isso é cultural e que há que quebrar essa cultura. E acho que isso também se adquire na própria escola, enquanto aluno, nas crianças, pois se não se vivencia a tomada de decisão, a participação, a autonomia, a participação democrática nas decisões, se é imposto, se não há essa experiência ...porque a verdade é que só se ganha essa cultura com a experiência. Se não há essa cultura de participação, se é só uma participação formal, se a participação não se faz de forma natural e se não é exercida e não é olhada com bons olhos, resguardando-se nas formalidades e não dão esse espaço de flexibilidade e de possibilidade até de falhar...é muito difícil.

Qual ideia de que se não há erro não há aprendizagem?

Exatamente. Os próprios docentes e tenho 20 anos de experiência, ainda por cima de 3º ciclo, com um amplo leque de alunos, professores e pais, e a verdade é que eu noto, nesta realidade regional (pois nunca lecionei fora da Madeira), que por termos vivido um longo período de ditadura e usando a sua expressão sobre o imperador e as ideias que permanecem ... e as pessoas têm isso tão inculcado. Uma dificuldade tão grande de demonstrar que falham, que são falíveis, que as pessoas todas são. Mas temos que falhar e aprender e não dar a ideia aos alunos que somos todos poderosos e perfeitos ...não somos.

Noutro plano, perguntava-lhe. A Autonomia política foi criada no sentido de os Povos Insulares terem o direito de definir o rumo do seu desenvolvimento e as suas estratégias específicas. E o interessante é que a Madeira e os Açores podem definir, entre outras, as suas estratégias de desenvolvimento económico, o seu modelo de saúde, podem, no limite, definir quase tudo ...menos a estratégia de desenvolvimento das suas pessoas, dos seus cidadãos. O que acha disso?

Pois. É mais uma contradição. E que traz constrangimentos porque, na verdade, a nossa economia, a economia regional não se pode desenvolver com os mesmos parâmetros da economia nacional. Tem características diferentes. E é verdade que a própria educação das pessoas e a formação das pessoas deve preconizar um conjunto, uma definição de estratégias, de conhecimentos, de conteúdos, no fundo do perfil que precisamos. Seria, portanto, muito importante, partir da base, daquilo que é uma estrutura económica regional, que tem as suas características próprias, em que é que se baseia, pois todo o

nosso sistema e tecido empresarial se alterou e não pode ser igual. Ou seja, tem que haver maior flexibilidade e se forem currículos definidos a nível nacional não nos chega. Naturalmente que as mudanças em educação também concordo que não sejam rápidas. É preciso definir um período. Mas havendo essa possibilidade aqui na Região de se adaptar, de antecipar aquilo que são as nossas necessidades e possibilidades em termos de desenvolvimento que se preconiza. Até em termos de sustentabilidade... Cada região terá mais possibilidade de encaixe nas suas políticas educativas.

Quer com isso dizer que o desenho, a construção dos currículos deve considerar, sempre, as circunstâncias, históricas, económicas, sociais, culturais, ...

Sim. Eu penso que sim. Eu concordo que haja uma matriz comum do país, até da Europa, por exemplo. Não se deve refletir, por exemplo, a cidadania europeia no nosso sistema? Por isso concordo. Há um século tínhamos determinadas características e agora temos outras, completamente diferentes. Integrados no mundo e na Europa, mais concretamente. E, portanto, é preciso preparar, é preciso criar essas evidências, transformá-las depois num concreto, num desenho, que se venha a fazer de um sistema educativo.

Se se considerar que o currículo é uma construção em que o fundamental é estabelecer o conhecimento daquilo que tem mais valor (na lógica de Spencer de *What knowledge is of most worth?*) e pode vir a ter mais valor, no futuro, julga que haveria, na Madeira e no quadro do que se apelida da Madeirensidade (envolvendo também os cidadãos das Diásporas), massa crítica, pessoas capazes de elaborarem ou reajustarem currículos?

Sim. Com certeza que sim. Temos o conhecimento e temos intelectuais e temos pessoas que, em parceria, as Universidades naturalmente que teriam um papel privilegiado na definição do currículo, mas até outras instituições que têm uma implantação já muito grande na Região, sindicais, empresariais, IPSS, a própria Igreja. É um Estado laico, mas é a nossa cultura. E há uma série de identidades (nós temos uma história de 500 anos) que nos dá com certeza características (os EUA são um país mais jovem) por isso é preciso coragem e assumir que há pessoas capazes de fazer esse desenho daquilo que (não diria o ideal) mas aquilo que se preconiza por ser desejável. Na minha perspetiva fazermos diferente.

E havendo competência instalada, acha que haveria disponibilidade?

Normalmente as pessoas quanto mais se envolvem, mais têm consciência da sua ação cívica. E quanto mais consciência têm do poder que o saber tem e quanto mais consciência têm da sua influência, do que podem fazer, em geral as pessoas prestam-se a fazer, a colaborar. Sim. Não tenho dúvidas. Poderá alguma renitência inicial. Mas percebendo o interesse, o significado e a importância dessa empreitada ...eu acho que sim. É um passo com muita coragem que se daria, sem dúvida e até ficaria muito agradada que fosse a RAM que pudesse dar um passo nesse sentido.

Muito Obrigado pela sua atenção.

ENTREVISTA COM O DR. LUÍS PAIXÃO

LOCAL: HOTEL VILA GALÉ (SANTA CRUZ)

PONTO PRÉVIO: A bold, as perguntas formuladas pelo entrevistador e, em itálico, as respostas dos entrevistados.

Boa tarde,
Começo por agradecer-lhe, em 1º lugar, a sua disponibilidade para me ajudar neste processo. Noutro plano, queria perguntar-lhe se me dá autorização para, eventualmente, utilizar o seu nome (e referenciar as funções que exerceu) relativamente às informações e às respostas que me der na entrevista?
Não agradeça. Tenho muito prazer. E pode, também e naturalmente, dizer quem sou e o que fui fazendo.

Começaria, então, por perguntar qual a sua opinião sobre a nossa inserção em espaços políticos transnacionais e internacionais e, nomeadamente, se acha que essa integração influencia o nosso sistema educativo? Refiro-me, em termos gerais, à UE, mas também à OCDE, à UNESCO.
Sim, sem dúvida. A influência e o impacto da nossa integração internacional é indiscutível. Mas e talvez por isso, a globalização exija a regionalização da Educação. Uma regionalização suportada numa escola cultural, enraizada e que também garanta um ensino individualizado. Que assegure, no fundo, o direito à diferença e, se quiser, o exercício efetivo da autonomia, a todos os níveis. Ou seja. Em tempo de globalização, tem de pensar-se a Educação nas suas múltiplas dimensões. Individual, local, regional, nacional e transnacional. Que é um mecanismo que assegura a diferença, pois obriga a assegurar a coexistência de projetos micro-educativos, micro-culturais se quiser, com outros a outros níveis.

E já agora. Acha que, em termos nacionais, os princípios reitores da organização e funcionamento do nosso Estado (como a Subsidariedade, a Autonomia e a Descentralização) também têm influência, também são assumidos, de forma total, na organização do sistema educativo nacional?
A Constituição Portuguesa refere, no seu artigo 27º, para explicar o regime autonómico dos Açores e da Madeira, que este se fundamenta nos condicionalismos geográficos,

económicos e sociais, e nas históricas aspirações autonomistas das populações insulares. Ou seja, reconhece, por esta via, o direito à diferença destes territórios, através desse regime autonómico e dos seus órgãos de governo próprio. Como instrumento desta e para que o seu exercício seja efetivo, preconiza (e concretizou já) a regionalização dos diversos setores da sua vida. Não se restringe à descentralização e à desconcentração, pois essas têm, de alguma forma, a lógica de multiplicar a presença do poder central em todos os locais. No caso da Autonomia, e porque esta é política, a Assembleia Legislativa tem competência para legislar em matérias de interesse específico para a Região, competências essas que foram evoluindo com as diversas revisões constitucionais.

Mas não haverá, então, uma contradição (ou, melhor dizendo, uma falta de adaptação à nova realidade constitucional, em especial depois da revisão de 1997) já que se continua a dizer que a AR tem reserva absoluta de legislar sobre a lei de bases da Educação, e, quer a Autonomia, desde 1976, quer a Subsidiariedade, desde 1997 na Constituição, como desde 1999 no EPAM, falam em matérias de interesse específico, entre as quais se indica a Educação (Artigo 40º alínea o)

Há, claramente. Principalmente se considerarmos esses aspetos fundamentais. Porque não podemos esquecer o seu significado. Quer o da Autonomia Política, desde 1976, como o da Subsidiariedade, desde 1997 ou 1999, como entenderem. E não é aceitável que tal aconteça. É o ignorar, por completo, do que isso significa. Parece que não se quer perceber que a transferência, para as Regiões Autónomas de um conjunto de atribuições de interesse público não afeta a integridade da soberania do Estado. E no caso da educação o exemplo é gritante, porque cria uma total falta de clareza sobre as fronteiras entre o poder central e o poder regional. A importância de isto ser ultrapassado é fundamental, e sem fantasmas, para que não se inibam as iniciativas necessárias, pois a verdade é que se não houvesse estas dúvidas e tantas contradições, a Região ganharia e muito. E o país também. Em especial melhor qualidade de educação, porque poderia haver melhor satisfação das necessidades dos alunos.

Neste contexto, como perceciona a possibilidade, hoje existente, de as Escolas poderem proceder a adaptações ou ajustamentos curriculares e que se sonegue esse mesmo direito a Regiões Politicamente Autónomas, cujo estatuto consagra o referenciado na pergunta anterior?

É uma incoerência. Há Estados em que tudo é deixado às regiões ou às províncias, ficando o poder central apenas com o controlo geral. No nosso caso é o oposto. As grandes questões só são decididas pelo poder central e por este controladas. É o desrespeito absoluto pelo regime autonómico e pelos órgãos de governo próprio, legítima e democraticamente escolhidos.

Noutro plano, considerando-se que, segundo alguns autores, o currículo é uma construção em que o fundamental é o estabelecer que conhecimento é o que tem mais valor (*What knowledge is of most worth de Herbert Spencer*), julga que haveria, na Região Autónoma da Madeira e no quadro da Madeirensidade (como lhe chamam os Doutores Pinto Correia e Paulo Rodrigues e aqui entendida como a participação também de cidadãos habilitados das Diásporas no processo) essa possibilidade ?

A autonomia e a regionalização passam também pela possibilidade (talvez mais do que de poder, tivesse de dizer dever) de elaborar o currículo. Tendo em conta a dimensão dos conhecimentos e exorcizando, entre outras, as velhas questões sobre a mobilidade dos alunos (e também dos professores), o reconhecimento e a aceitação dos diplomas, etc. A Região deverá desenhar o seu currículo. Um que sirva os interesses dos alunos e que seja "o porta-voz" da sociedade em que eles vivem, isto é, que reflita as especificidades culturais e sociais do local em que o aluno vive. Um currículo que não apague o passado, mas que ilumine o presente e o futuro. Nesta perspetiva, numa palavra, o currículo deve ser regionalizado. Porque aqui coloca-se a dimensão política do currículo. O currículo não nasce distante da realidade histórico-cultural, económica e social do aluno. O currículo, costumo dizer, tem cor, tem cheiro. Não é neutro. É a ferramenta que modifica o aluno. Por isso, a dimensão política que o currículo tem, deve estar em sintonia com a polis onde o aluno está. Aliás, o sistema educativo regionalizado oferece maiores garantias de adequação ao desenvolvimento da região, pela íntima ligação entre a educação e o desenvolvimento. Mas também porque permite maior eficácia no encontrar de solução para os problemas e maior capacidade de uma melhor distribuição dos recursos humanos e financeiros.

Mas julga que seria possível de ser feita, na Madeira, por instituições e pessoas da Região?

Não tenho muitas dúvidas. Quer da capacidade da UMa e de outras instituições - SRE; Escolas; Professores; Organismos Culturais; etc. de participarem num processo com

essas características. Mas também, e como sabe estou muito ligado às Diásporas, com o eventual apoio de alguns dos nossos melhores, que vivem fora da Madeira. Porque é importante não cair em soluções paroquiais. Não haver um corte radical, exercendo o poder com a devida preparação e de forma competente e responsável. Articulando os conhecimentos científicos com propostas legislativas coerentes e assegurar sempre um diálogo permanente entre as instâncias nacionais e regionais, sem esquecer as Europeias, com uma perspetiva de entreajuda e colaboração

E acha que a Universidade e essas outras instituições, as suas Pessoas, no fundo, estariam disponíveis?

Acho que posso dizer, pelas muitas que conheço, que não tenho dúvidas. Se o currículo é, como disse há pouco, o porta-voz da sociedade, acredito que a Universidade e todos os que forem desafiados quererão participar. Há, talvez, que motivar alguns. Mas acredito que só a ideia de contribuírem os motivará a colaborar.

Muito Obrigado.

ENTREVISTA COM O DR. RODRIGO TRANCOSO

LOCAL: PARLAMENTO AUTÓNOMO DA MADEIRA

PONTO PRÉVIO: A bold, as perguntas formuladas pelo entrevistador e, em itálico, as respostas dos entrevistados.

Bom dia,
Começo, em 1º lugar, por lhe agradecer, sinceramente, a sua disponibilidade para este encontro. Perguntava-lhe, entretanto, se me permite gravar a conversa que vamos ter e, simultaneamente, se posso, depois, caso necessário, na elaboração da tese, fazer referência, específica, ao seu nome e à condição em que o entrevistei?
Não tem que agradecer. Espero ser útil.

Começaria por uma questão externa ao país. Mais concretamente, gostaria de saber se acha que a nossa integração em organizações supranacionais e/ou transnacionais, como a UE, a OCDE e a CPLP, produz algum tipo de influência no nosso sistema educativo?
Sim. Nós vivemos, cada vez mais, numa aldeia global e, portanto, toda a realidade exterior envolvente acaba, por, com maior ou menor grau, ter influência nas políticas e nos diferentes domínios que os governos adotam. E neste caso, em particular, da Educação não podemos fugir a essa influência externa das entidades que, como maior ou menor intensidade, interagem connosco e, portanto, é evidente, que dos últimos anos a esta parte, a Educação tem sofrido essas influências. Inclusivamente, no ensino superior, com a adoção do modelo de Bolonha e outros aspetos que, como disse, com maior ou menor intensidade, acabamos por sofrer essas influências e repercutir na legislação interna e nas práticas internas muita dessa influência. Quer queiramos, quer não, não podemos fugir dessa influência e acho que isso também acaba por ter o seu aspeto positivo, porque, efetivamente, importa (evidente, preservando as especificidades de cada país, de cada região) haver um certo rumo condutor, uma certa uniformidade nas políticas educativas.

Isso é, de facto, crucial. O respeito pela especificidade e alguma harmonia, mais do que uniformização

Exato. Nós, hoje em dia, com a União Europeia e com a possibilidade que esta permite aos seus cidadãos de livremente circularem, tanto em termos profissionais como por outras razões dentro do espaço, é necessário, para desenvolverem as suas competências e as suas profissões, também, realmente, têm que ter uma preparação que lhes permita uma adaptação mais fácil aos diferentes contextos onde poderão estar envolvidos. Portanto, a educação em termos genéricos, também deve ter essa preocupação.

Ainda neste âmbito, perguntava se acha que isso também pode ocorrer, de modo mais informal, com os países das Diásporas e com os da CPLP?

Um dos aspetos que reflete um pouco dessa mútua influência é a alteração do acordo ortográfico de 1990, que ainda não tem uma aplicação uniforme em todos os países que, inclusivamente, subscreveram o referido acordo. Mas essa influência, se existir, ainda peca por defeito. Nós, recentemente, tivemos a chegada à região de muitos venezuelanos e vimos que mesmo na faixa etária dos mais adultos, nomeadamente os médicos, o problema que foi com a atribuição de equivalências a quem, supostamente, tinha competências acrescidas para desenvolver até uma atividade que na região até tem carência de recursos no próprio setor público e, portanto, vimos que, se calhar, essa influência, a existir, talvez ainda esteja a ser insuficiente no sentido de haver, realmente, um reconhecimento mais global das práticas que existem na diáspora, que, a nível nacional, não é considerada na sua verdadeira dimensão.

Esse seu ponto de vista, em particular pela experiência tida com os que vieram da Venezuela ou da África do Sul e que acabaram por ver reconhecidos os seus diplomas, mais depressa fora de Portugal, como em Espanha ou em Inglaterra (para falar só de países da Europa) é importante para perceber como é que vê a questão, já não ao nível do ensino superior, mas dos básico e secundário, pois, normalmente, há quase que uma livre aceitação do ano que referem frequentar, e só depois é que se vai, com acompanhamento na escola, ajustar, antecipar ou fazer regredir o aluno

Confesso que nos últimos quatro anos, o facto de estar a exercer funções de deputado, não contactei, de perto, com esta realidade recente. Mas, pelo que ouvi falar de colegas meus, nalguns casos a integração tem sido positiva, mas alguns casos em que, se calhar,

a atribuição das equivalências suscita algumas dissonâncias entre o que, efetivamente, é suposto o aluno já saber e o que realmente ainda não sabe.

Mas, muitas vezes, nós, enquanto professores, vivenciamos uma realidade que, mesmo com os nossos alunos, nalgumas disciplinas, constatamos que alguns deles têm, relativamente aos seus colegas e ao que seria o objetivo fixado, algum atraso no alcance do mesmo. Haverá alguma diferença, no fundo, entre o aluno, chame-se-lhe interno e o que vem de fora?

Essa é, efetivamente, uma questão pertinente. Porque o ensino permite que o aluno transite reunindo um aproveitamento positivo num Nº mínimo de determinadas disciplinas, quando noutras não obriga e depois, também, o próprio sistema não faz com que o aluno, realmente, por não ser obrigatório, que tenha que recuperar esses conhecimentos e isso, depois, cria, realmente, distorções no próprio equilíbrio que o aluno tem, inter e multidisciplinares. Isso também leva à pergunta se os nossos alunos devem saber de tudo um pouco. Não será isso também um preconceito, na forma como queremos implementar um sistema educativo? Porque os alunos também têm as suas vocações, as suas aptidões, os seus interesses. E se realmente dizemos que o ensino deve estar centrado no aluno, porque é que há esta ideia, esta ideologia de querer incutir no aluno um leque mais alargado de conhecimentos de várias áreas, sendo que, nalgumas, o aluno, legitimamente poderá não ter nenhum interesse por elas?

Falou de individualização do ensino, de focalização da atenção no aluno e nas suas apetências, nas suas necessidades, nas suas expectativas. Permite-me, com essa referência, fazer a ponte para outra questão. Nós temos, a nível nacional, um conjunto de princípios constitucionais estabelecidos. Uns, como a Autonomia, desde 1976. Por outro lado, desde 1997, temos também o da Subsidiariedade, que é um princípio que obriga, segundo todos os estudiosos do tema, à necessidade de repensar e redesenhar todo o sistema político e ao modo como tudo se faz, a todos os níveis, considerada a sua lógica operativa. E, finalmente, temos ainda um Estatuto da Madeira que refere que a Educação é matéria de interesse específico da Região. A questão concreta é se considera que há (ou não) uma contradição entre estes princípios e a LBSE, bem como com a própria CRP, que referencia que esta é reserva absoluta da AR (Artigo 164º)?

Isso, no fundo, é o espelho das naturais contradições, da evolução constitucional e política do nosso país nos últimos anos. Tudo evoluiu e, portanto, há que haver a preocupação de articular todos os mecanismos legais de grau inferior a uma constituição que tem uma natureza mais duradoura, mais estática. E por isso, se calhar, também importa começar a refletir da necessidade da própria constituição ter um caráter dinâmico, mais intenso, e não tão estático como tem sido até atualmente. Nós assistimos a períodos de revisão bastante dilatados no tempo e isso, depois, claro que tem essas implicações nas tais desarticulações com as políticas de descentralização, de flexibilização curricular, de autonomia das escolas, que acabam, depois, por colidir, na forma como vão ao encontro de objetivos comuns, mas caminhos e estratégias que são conflituantes, acabando por tornar ineficaz as ações. Um exemplo concreto foi o dos projetos educativos nas escolas, projetos curriculares de turma, e depois, no fim, apesar dos professores quererem adotar esse tipo de estratégias, tinham sempre um cutelo em cima da sua cabeça, que era, em determinadas disciplinas, no final do ano, terem que ser confrontados com a obrigatoriedade dos seus alunos serem sujeitos a exames de cariz nacional, momento em que são avaliados sobre uma lógica totalmente uniforme que despreza, exatamente, as estratégias curriculares diversas, adotadas em cada contexto escolar diverso. Veja, portanto, o dilema que os professores tinham, de querer, ao mesmo tempo, garantir, preparar os seus alunos para uma lógica de exames nacionais, com uma estratégia que os diferenciava em cada contexto. Isso depois levanta a questão sobre se os alunos estão a ser preparados em igualdade de circunstâncias para uma prova final que não diferencia as origens e os contextos onde foram formados …

Mas quanto ao tema dos alunos. Aproveitava para lhe perguntar se todo este enquadramento dos testes (que começaram por ter como pressuposto a aferição e se transformaram, a pouco e pouco, num instrumento de definição sobre se os alunos transitam, ou não de ano) também não estará em contradição com outras alternativas que os alunos nacionais hoje têm. Refiro-me, concretamente, e tomando como exemplo a dificuldade de acesso a Medicina, dificuldade essa que levou, pelo menos durante alguns anos, a que estudantes Madeirenses optassem por ir para o estrangeiro (Canárias; Aberdeen; República Checa, entre outros espaços) pois para se candidatarem a essas Universidades bastava-lhes o 12º ano português e, nalguns casos a sujeição a uma entrevista.

É um dos aspetos que, em termos programáticos, defendemos a abolição dos exames nacionais porque eles são um mecanismo que contradiz e colide frontalmente com o pensamento de autonomia curricular, de flexibilização curricular, e que não atende às características dos próprios alunos e dos seus interesses. Esse instrumento que teria como princípio, realmente, uma intenção de uniformizar, ou melhor, proceder a uma correta avaliação, acaba por distorcer, na prática, essa nobre intenção. E, portanto, há que passar pela abolição, e, realmente, se queremos um ensino centrado no aluno, efetivamente, entendo que a regionalização dos currículos, a adaptação curricular terá de ser o caminho. Embora, também, e nesse aspeto, há algumas questões de natureza mais política que seria importante também esclarecer.

De natureza política pode também ser o facto de as escolas serem contempladas com a possibilidade de avançarem com a flexibilização curricular, i.e., terem algum poder sobre os currículos, mas as regiões insulares de Portugal, que são politicamente autónomas, não. Como vê a questão?

Isso, realmente, dá pano para mangas. Primeiro, gostaria de começar por dizer que eu sou um europeísta convicto, no sentido que entendo que o projeto Europeu deve traduzir uma União entre os Povos, Cooperação entre todos, em termos de políticas, de medidas no campo do Estado Social, e, portanto, politicamente, vejo com maus olhos, tudo o que sejam medidas que visem a separação, a segregação, a criação de conflitos que contrariam esta lógica de união, de solidariedade e de cooperação. Nesse sentido, e agora passando para a questão da regionalização dos currículos, é evidente que neste espaço grande que é a Europa e que são os próprios países, há especificidades de natureza histórica, geográfica, cultural, biológica, que eu julgo que são importantes serem enfatizadas junto do público alvo, dos alunos que nesses contextos residem e que, por lhes serem mais próximos, são aspetos que a ser dado um cariz mais relevante no currículo é um fator motivacional para o seu processo ensino aprendizagem. Portanto, vejo essa vantagem através desse mecanismo. Por outro lado, é preciso também ver que esse aspeto também tem o reverso da medalha. Dou-lhe um exemplo recente, na Madeira. Foi célebre o estudo encomendado ao CEHA sobre o "Deve e Haver das Finanças Regionais", que foi feito pelo, infelizmente recentemente falecido Professor Alberto Vieira, e qual é a minha opinião sobre isso. Eu não ponho em causa o rigor histórico e científico da obra. Mas, não sejamos ingénuos. Essa obra foi feita com um intuito político, de considerar que a Região Autónoma, historicamente, foi prejudicada e

espoliada em termos financeiros pela república. Eu não digo que não haja verdade. Só que esse espírito, eu tenho receio, por exemplo, que ao nível da regionalização de um currículo, feita com determinados intuitos políticos, pode colidir com aquele espírito que eu no início da minha resposta referi, que é o de querermos promover, junto dos cidadãos europeus, o espírito de solidariedade, cooperação e colaboração. E, portanto, podemos correr o risco de, não havendo um objetivo sério, honesto na definição dessas reorganizações curriculares, poder-se-á querer incutir, subliminarmente na população, determinados pensamentos mais de guerrilha, de separação, de segregação, e, disso, eu tenho receio. Porque, incutindo a identidade regional, ao mesmo tempo, não pode deixar de salientar o orgulho de pertencer a uma comunidade mais global. Porque, no fundo, somos todos cidadãos do Mundo e apesar das nossas, legítimas, naturais e salutares diferenças, culturais, históricas, rácicas, linguísticas, isso não deve ser motivo para nos separar e afastar, mas motivo de complementaridade, de união e de cooperação.

Edgar Morin em "Os Sete Saberes do futuro da Educação" fala desse cidadão e da sua necessidade para ultrapassar questões e problemas de e a todos os níveis. Ou seja, da necessidade de assegurar esses princípios, esses pressupostos. Ora, voltando à questão do afastamento de estruturas regionais autónomas e mesmo autárquicas se quiser ...

Sim, percebo. Mas no caso das Autarquias é preciso ver se têm os meios e os recursos para aplicar essa nobre intenção. Porque essa descentralização também pode induzir o Estado de descartar a sua responsabilidade, que, por inerência, é, em primeiro lugar, dele. E não, neste caso, da Autarquias. Antes disso, portanto, temos de ver se, realmente, há condições materiais, mas também mentais e culturais a pré-disposição para essa aplicação. E isso também não é uniforme.

Refere-se à questão cultural. Costumo citar Mia Couto, quando diz que os Imperadores morrem, mas os impérios permanecem na cabeça das pessoas. Nós temos nove séculos de história muito centralista, um império durante cinco séculos e meio e tudo isto acabou por criar um quadro mental e cultural para quem a Subsidiariedade, por exemplo, é totalmente inversa a essas referências. Interessantemente, porém, exige-se relativamente à UE, mas sonega-se internamente.

Essa cultura muito centralizadora que existiu, historicamente, no nosso país, também acaba por ser um óbice, um obstáculo, à mentalidade e à cultura que temos de ter nos patamares mais inferiores para termos essa atitude subsidiária de, eu sei que sou capaz, não preciso que seja o Estado a fazer por mim. Portanto, há que mudar as mentalidades para que essa postura subsidiária seja também uma realidade.

Vamos partir para outro plano? Ou, de alguma forma, voltar, mas de modo mais concreto? Acha que a construção do currículo deve (ou não) considerar as perspetivas histórico-culturais, económicas, sociais, no caso concreto de uma região como a Madeira

Sim. Sou totalmente favorável a essa estratégia, porque isso vai cativar os alunos para a sua aprendizagem e para se sentirem mais identificados com a realidade que os envolve, desde que o resultado final dessa situação seja também os alunos sentirem orgulho na realidade maior que os envolve. Que não encarem essa situação como algo que os diferencia, que os separe, que os faça ter um espírito de guerrilha, como disse há pouco, contra quem é diferente de si próprio. Falo por mim. Sou madeirense, mas, enquanto português, tenho um orgulho enorme na riqueza muito diversificada dos Açores. Ou seja, não sendo açoriano, também assim me sinto, mas porque sou português. Ou seja, este pensamento que é o meu, gostaria que o nosso ensino também conseguisse inculcar nos nossos alunos. Orgulhosos das suas raízes e das suas especificidades, mas também identificados e orgulhosos com uma realidade supranacional que também os envolve e à qual eles pertencem também por direito próprio. Ou seja, orgulhosos das nossas diferenças, mas também unidos numa identidade maior que nos torna mais ricos. Sou favorável a essa reorganização, sim, desde que o espírito seja a cooperação, a união e solidariedade, respeitando as naturais diferenças.

Em linha com o que diz sobre a centralização no aluno do currículo e não num quadro de "igual para todos, não é"?

Se me permite uma achega, ou melhor, uma pergunta também para reflexão. A adoção dessa estratégia de reorganização será que, depois, em termos futuros, não levará a refletirmos todos sobre a obrigatoriedade da escolaridade? Não ponho em causa a bondade e a legitimidade da obrigatoriedade de frequência escolar até ao 12º ano. Mas, num dia em que a escola, para o aluno, for encarada, pelo aluno, como o veículo que lhe vai permitir realizar todos os seus anseios, os seus sonhos, os seus objetivos de vida,

quando o aluno vir na escola um mecanismo, um instrumento para esse efeito, ninguém precisa de o obrigar. Ele próprio, por si, vai querer frequentar. Portanto, se calhar, esta reorganização e adaptação curricular aos contextos locais, regionais e nacionais poderá ser um fator que, no futuro, poderá, também, levar-nos a repensar se é necessária a obrigatoriedade da frequência escolar como instrumento para garantir o ensino ao leque mais alargado da população. É uma pergunta, ainda, mas …

Perspetiva interessante que entendo perfeitamente. No fundo é a assunção de que a obrigatoriedade existe porque não há atratividade, o que é tão mais verdade num tempo em que existem tantos meios de aceder ao conhecimento

Se me permite mais um aspeto. A adaptação dos métodos pedagógicos à evolução da tecnologia. Falo como professor. Eu, enquanto tal e colocando-me no lugar dos professores percebo que é necessário apostar numa formação intensiva dos professores também para alterarem os seus esquemas mentais e pedagógicos que estão, muitas vezes, presos ao século XIX, métodos completamente obsoletos, e isso passa também por uma alteração de mentalidade dos professores. Eu próprio sinto que tenho de mudar todas as minhas metodologias para me adaptar à nova realidade...e sabemos que a natureza humana é avessa à mudança. Quando elas são radicais, somos muito receosos, por não saber se somos capazes de nos adaptar a essa nova realidade

Percebo perfeitamente o que refere. O tema da digitalização da sociedade, e a questão do "*smartphone*" ser já motivo de muita discussão, com uns a banirem e outros a aceitarem. É um recurso tecnológico, como outros, e talvez a questão seja, "quando e como usá-lo" e isso obriga a formação.

Entretanto, passávamos à última pergunta. Assumindo que os currículos pudessem ser construídos na Madeira, acha que há, por um lado, conhecimentos e competências instaladas locais, regionais, e, por outro, disponibilidade para o efeito?

Essa é uma pergunta que neste processo tem de ser feita. Porque se a decisão for enveredar por esse caminho, ela, obviamente tem que ser feita. E a resposta, ou é sim ou é não. Se for sim, ótimo, as condições estão à partida criadas para se desencadear o processo. Se não, então, sabendo que não há, é preciso, então, criar as condições, para que haja essa capacidade de haver quem desencadeie o processo e o ponha no terreno, para que não se restrinja ao papel. É necessário que seja uma realidade. Dou-lhe um exemplo. Esta série que a RTP Madeira está a produzir sobre os 600 anos, eles têm os

programas com diversas temáticas e nós vemos, no leque de personalidades que têm aparecido nesses programas que temos especialistas com conhecimentos sobre todas as nossas especificidades regionais, portanto, eu acho que temos matéria prima, em termos de conhecimento científico, para que, realmente, esse processo possa ser desencadeado. É preciso é saber aproveitar, motivar as pessoas, mais formação não digo que não, mas para que o processo e a intenção sejam desencadeados, acho que sim, que temos condições para começar a caminhar, pois o caminho faz-se caminhando.

Muito Obrigado pela atenção.