

O Manifesto para a Educação da República: avaliar o sistema educativo no “tribunal” da praça pública?

Carlos Nogueira Fino & Jesus Maria Sousa

Departamento de Ciências da Educação da Universidade da Madeira

in Avaliação de Organizações Educativas (Actas do II Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar) (pp 93-102). Aveiro: Universidade de Aveiro.

1. Introdução

A recente divulgação, para recolha de assinaturas através da Internet, de um *Manifesto para a Educação da República*, ao propor a mobilização do conjunto dos cidadãos com base no pressuposto do desajustamento do sistema educativo face às verdadeiras necessidades do país, coloca, simultaneamente, a questão de se saber quem deve, e como se deve, avaliar este sistema. No entanto, para além das questões de quem e de como, a redacção empenhada do Manifesto não evita ser veículo de um conjunto de impressões difusas, provavelmente muito generalizadas entre a “opinião pública” de onde terão sido recolhidas, com força suficiente para antecipar o “veredicto” que talvez só devesse chegar no final, isto é, depois da análise serena e abrangente do fenómeno de desajustamento que considera existir.

Entretanto, contemporâneas do Manifesto agora em causa, têm sido publicadas, particularmente na imprensa escrita, opiniões extremamente críticas quanto ao funcionamento do sistema educativo, muitas vezes portadoras de grande desconfiança quanto às ciências da educação que, não sendo explicitamente nomeadas no Manifesto, podem ser um alvo secundário, mas eventualmente importante, a atingir. O objectivo desta comunicação é, pois, a partir de uma análise de conteúdo, interpretar o discurso “profundo” que subjaz no Manifesto e questionar a oportunidade da sua publicação, ao mesmo tempo que se inventariam objectivos não explícitos de que é portador.

2. A imprensa, como pano de fundo

A imprensa de opinião tem vindo a dar grande destaque à problemática da educação, à medida que parece crescer a convicção do avolumar de uma crise há muito tempo a grassar no interior do sistema educativo. Exemplos dessa crise, são os estudos europeus sobre iliteracia, que nos colocam na cauda dos indicadores internacionais (OECD PISA, 2000), a verificação, através dos exames de acesso à universidade, das fracas competências dos nossos jovens em áreas tão vitais como a física e a matemática, ou o recrutamento, pelas universidades, de jovens com média negativa de acesso aos cursos a que se candidatam (Ministério da Educação. DGES, 2001). Outro exemplo indiciador de crise, ainda que paradoxal, é o absurdo de só se ter acesso à frequência dos cursos de medicina com médias do secundário a rondar os dezanove valores (Ibidem), deixando de fora centenas de candidatos, quando parece claro que há falta de médicos, pelo menos a contar com o recurso ao recrutamento de profissionais espanhóis, por exemplo. Acontece, no entanto, que o alvo da crítica, por ser provavelmente difícil de circunscrever, é, muitas vezes, visado por opiniões de largo espectro, que atingem alvos colaterais, eventualmente menos importantes. Um desses alvos colaterais é aquela coisa imprecisa, pelo menos na pena dos articulistas, que denominam de “ciências da educação”, ou, mais sinteticamente, de “pedagogia”, deixando perpassar a ideia de existir uma forte correlação entre a crise e o surgimento e a afirmação dessas “ciências”. Ou a ideia recíproca: antigamente, o sistema funcionava muito melhor sem o seu contributo.

Recentemente, a revista Visão incluía um artigo de opinião em que o autor abordava, com ironia, um teste da disciplina de Educação e Valores, leccionada na Escola Superior de Educação de Almeida Garret no âmbito de um curso de complemento de formação, essa forma expedita criada pelo Ministério da Educação para transformar rapidamente em licenciados os milhares de professores que começaram as respectivas carreiras docentes como bacharéis, quando essa era a formação académica tida oficialmente por adequada e legal. Nesse artigo, em que o autor sente a necessidade de esclarecer não ter sido escrito sob o efeito de drogas, são divulgadas três das perguntas do teste:

“Numa época de canhestros, sistemáticos e fragmentários dogmatismos, labilismos, labialismos, turismos culturais, pragmatismos, cepticismos, determinismos, fatalismos, autismos, narcisismos, parolismos... – mais ou menos

camuflados por dinâmicas endógenas e exógenas – um relance, embora perfunctório, sobre a ossatura programática da Disciplina, permite afigurar-se razoável, liminarmente, a susceptibilidade de desfibrá-la, entre outras, nas seguintes dicotomias axiológicas mediáticas multifacetáveis, confinantes, congruentes, sinalagmáticas..., a entrecruzarem-se, transumirem-se, transubstanciarem-se, transversalizarem-se, etc., v.g. Educação-Ética; Cultura-Civilização; Valores-Referências. Sem irrelevar o subjacente, atípico e ágrafo património – genético, material e espiritual – a montante e a jusante do aluno, teça um comentário sinóptico (corroborante ou repudiante), ancorado em dimensão axiológica e argumentos, empíricos ou especulativos, minimamente válidos”.

“Causalizando os respectivos objectivantes, o maior ou menor sucesso intelectual-educacional materializa-se em facultar ao Homem/Aluno uma plena e interactiva adaptação ao meio, preconizando a sua vivência numa sociedade virtual que ainda não existe. Sufraga ou impugna? Justifique”.

“No acervo do ‘mapa-mundi’ noosférico (habitat cultural dos valores), sem intuitos exaustivos, trace a noção génese, características, mudança, hierarquia, taxinomia, teleologia, filosofia, peregrinação, utopia, potestade e heurística axiológicas” (citado por P. Norton, 2002: 39).

O cerrado vocabulário destas questões ininteligíveis, e o seu aparente desnorte “teleológico”, para utilizar uma das expressões do seu autor, foi igualmente aproveitado como matéria de reflexão de um outro comentador de questões de educação:

“O sistema educativo bateu no fundo. Quando é assim, as intervenções assumem carácter de emergência e não se podem conciliar com processos próprios de estádios normalizados. A confusão é tal, a inversão de valores tamanha e a ausência de referências tão grave, que a liderança forte e a capacidade de decisão rápida são indispensáveis à condução da Educação nacional a trilhos que não continuem a comprometer o desenvolvimento do país. Temos crescido, mas não nos temos desenvolvido. O nosso atraso não é compaginável com processos morosos, de eficácia duvidosa. Adivinho eventuais críticas. Antecipo como é fácil ser contraditado pelos defensores do “diálogo”, das “amplas liberdades”, dos “direitos adquiridos”, etc. Mas, mesmo assim, corro o risco e

rebelo-me contra a onda que nos afoga em mediocridade há mais de duas décadas” (Santana Castilho, 2002).

Algum tempo antes, um dos intelectuais portugueses mais influentes, afirmava em artigo de opinião:

“[...] os pedagogos decretaram uma coisa que a própria velocidade dos tempos favorece: é sabido que ninguém pode cair na tentação de se aborrecer, mesmo que todos se deprimam imenso com o modo como se distraem. Mas desde que se proclamou que a pedagogia deve ser uma forma de evitar o esforço chegou-se rapidamente à conclusão de que todo o esforço é chatíssimo. Donde, se um livro tem muitas páginas, é obviamente um atentado contra a felicidade das pessoas e deve ser reduzido à sua insignificância - isto é, resumido” (E. Prado Coelho, 2000).

Mais recentemente, um dos nomes de referência das ciências sociais no nosso país, em artigo também publicado na imprensa, e a propósito dos professores universitários que recorrem aos tribunais para resolverem questões de progressão na carreira, ou diferendos com alunos, não se coibiu de afirmar o seguinte:

“Até há pouco tempo, era indiscutível que a função de apreciar os conhecimentos adquiridos pertencia, em exclusivo, aos professores, mas esta ideia tem vindo a ser posta em causa pela pedagogia moderna, a qual divulgou a tese de que os ‘parceiros’, que caminham pelo trajecto educativo, têm iguais direitos e deveres. Além disso, esta suposta ciência tem vindo a argumentar que, na análise dos ‘curriculum vitae’ dos docentes, se deve dar primazia às qualidades pedagógicas, algo de inefável, em detrimento das competências científicas, estas sim avaliáveis” (M. F. Mónica, 2002).

O mais interessante, no entanto, é a maneira como o artigo acaba:

“Mas o que torna este caso interessante é o facto de ele revelar uma evolução, o recurso aos tribunais para dirimir conflitos académicos, que é perigosa, e uma ideia, a de que se pode avaliar a competência pedagógica de um docente, que é deletéria. Não, não se deve. Não, não se pode” (Ibidem).

Outro influente cientista social e comentador político, aponta, como sétima das trinta ideias nefastas que organizam a escola portuguesa como a conhecemos, a seguinte:

“As actividades criativas, lúdicas e ‘de projecto’ devem preceder e sobrepor-se às funções de aprendizagem formal (ler, contar, escrever, exprimir-se)” (A. Barreto, 2002).

O autor não esclarece de onde colheu esta impressão, nem a que distância se posicionou, face à escola portuguesa, para captar semelhante revelação, que não deve ter resultado da leitura dos textos que fixam o currículo, nem de nenhum estudo de natureza empírica.

Finalmente, colhemos a opinião de um jornalista, que, celebrando a tomada de posse do novo ministro da educação e desejando-lhe tempo, paciência e talento para derrotar o “monstro” do Ministério da Educação, alude a *algumas teorias pretensamente inovadoras das ciências da educação*, sem esclarecer a quais, o que pode significar que se refere a todas:

“E, de facto, se persistirmos, em conjunção com algumas teorias pretensamente inovadoras das ciências da educação (por sua vez influenciadas por uma sociologia bacoca), em afirmar, por exemplo, que todos os saberes se equivalem, que tudo resulta de construções sociais, que não pode haver uma escala de valores definível, chegamos rapidamente à bambochata em que se tornou a educação” (H. Monteiro, 2002).

3. Generalização e preconceito

Estes comentadores têm algo em comum: são fazedores de opinião com tribuna em importantes órgãos de comunicação social. E o que escrevem, sendo “opinião”, não carece da apresentação de prova. Nem existe nenhum mecanismo que possa ser accionado para proteger os leitores de afirmações ou “impressões” incorrectas ou infundadas, generalizações abusivas, ou, mesmo, intuitos de natureza política, ou de índole semelhante, que eventualmente perpassem os textos que assinam. Por outro lado, são pessoas conhecidas do público leitor, que lhes reconhece credibilidade e virtuosismo, entre outras razões, por escreverem de forma cáustica e precisa, muitas vezes sobre questões que a todos apoquentam.

Quando Maria Filomena Mónica, Eduardo Prado Coelho ou António Barreto escrevem sobre educação, o leitor comum não se perguntará sobre a qualificação científica que

terão para afirmar o que afirmam, nem questionará o facto de, sendo todos eles oriundos das ciências humanas e sociais, e escrevendo o que escrevem sobre pedagogia, estarem, no fundo, a negar a essa área do conhecimento, sem outra qualificação que a que decorre da arrogância ignorante, a autonomia e o reconhecimento que, durante décadas a fio, as ciências humanas e sociais reclamaram em relação às ciências “naturais”.

É verdade que textos como os das perguntas do teste de Educação e Valores se prestam à ridicularização pública. Mas é também verdade que não será muito responsável extrapolar desse caso, quase clínico, para as ciências da educação, no seu conjunto, nem destas para a situação de crise que atravessa o sistema educativo. Refira-se, como comparação óbvia, que também se reconhece uma profunda crise a grassar no sistema nacional de saúde, sem que apareça ninguém com o atrevimento de explicar essa crise pelo jargão cerrado com que falam os médicos sobre os assuntos de medicina, nem pensar que a crise do sistema de saúde é a crise das ciências médicas, ou que as ciências médicas são as responsáveis pela crise do sistema de saúde. Em ambos os casos, as variáveis de natureza política envolvidas, políticas de educação e políticas de saúde, invariavelmente segregadas “política” e não “cientificamente”, conterão as pistas para a equação dos problemas que ambos os sectores enfrentam. O que difere, é a flagrante diferença de tratamento desses problemas pela imprensa de opinião, num país onde, pelos vistos, toda a gente sabe colocar, e resolver no papel a uma olímpica distância, as desadequações e contradições do sistema educativo, sem mergulhar as mãos na realidade.

Além da ignorância ostensiva e da generalização abusiva, há ainda outro cimento a agregar as opiniões (de facto, meras opiniões) de *opinion-makers* como Maria Filomena Mónica e Eduardo Prado Coelho no mesmo bloco único. Trata-se do preconceito de que são portadores quanto às competências que deverão ter os professores, quer exerçam a sua actividade na universidade, quer o façam na pré-primária. A desvalorização da pedagogia, a afirmação gratuita e errónea da impossibilidade de avaliar, nem que seja indirectamente, as competências pedagógicas dos professores, e a atribuição à “pedagogia” e à “pedagogia moderna” (entidades que se nomeiam, mas que não se caracterizam) de intuítos de simplificação excessiva e de paternalismo catastrófico, são ideias muito próximas de teorias implícitas do género “quem sabe, sabe ensinar” e “o que o professor precisa, em última análise, é de autoridade”. São ideias de quem olha

para o sistema educativo pairando sobre ele, e de quem acha que as ciências humanas e sociais nasceram todas no mesmo momento da criação, estando o respectivo elenco encerrado, desde então e para sempre.

4. O lançamento do “Manifesto”

Foi sob este cenário que aconteceu a divulgação do Manifesto para a Educação da República, que escolheu, para esse efeito, o *medium* dos *media*, ou seja, a Internet. Um texto curto (736 palavras em 80 linhas), simples, recheado de afirmações grandiloquentes e “consensuais” em torno de um pressuposto estado calamitoso da educação.

Ao enveredarmos por uma análise de conteúdo deste texto, confirmamos, de facto, essa primeira impressão catastrofista sobre o estado da educação:

- a) O recurso a expressões de carga negativa (não ser capazes..., não seguiu esse exemplo..., não conseguimos..., não fornece aos Portugueses..., isso não é verdade..., piores resultados..., está a educar mal...);
- b) O recurso a expressões que dão a ideia de desorientação (*que Portugal se está a afastar...*, *corre o risco de se perder...*, *ansiedade...*);
- c) O recurso a expressões que dão a ideia de desperdício ou de catástrofe (*desbaratando-se uma oportunidade...*, *desacreditou a verdadeira democracia...*, *o desmoronar de grandes expectativas...*);
- d) O recurso a adjectivação negativa (mais aparente do que real..., educação muito deficiente..., indevida referência..., sistema irracional de gestão..., defraudados..., cépticos...);
- e) Insistência em substantivos com carga negativa (teia de interesses..., abandono escolar..., ignorância..., demagogia..., egoísmo..., irracionalidades..., indisciplina..., irresponsabilidade...).

Da apresentação deste cenário de calamidade, sai o apelo à República (o conjunto dos cidadãos) e ao seu Presidente, para o cerrar de fileiras para a *batalha inadiável da educação*.

Na essência, o texto recupera o estilo épico com que os pioneiros da escolarização para todos se lançavam apaixonadamente no debate do direito universal à educação, ou das

vantagens para a Pátria de que o usufruto desse direito acarretaria. Atente-se na maneira como Condorcet se dirigia, em Abril de 1792, à assembleia nacional legislativa que tinha emergido da Revolução Francesa:

“Messieurs, offrir à tous les individus de l’espèce humaine les moyens de pourvoir à leurs besoins, d’assurer leur bien-être, de connaître et d’exercer leurs droits, d’entendre et de remplir leurs devoirs; assurer à chacun d’eux la facilité de perfectionner son industrie, de se rendre capable des fonctions sociales auxquelles il a droit d’être appelé, de développer toute l’étendue des talents qu’il a reçus de la nature, et par-là établir entre les citoyens une égalité de fait, et rendre réelle l’égalité politique reconnue par la loi: Tel doit être le premier but d’une instruction nationale; et, sous ce point de vue, elle est pour la puissance publique un devoir de justice”.

Atente-se, igualmente, na seguinte passagem de um artigo publicado em 1910:

“A república tem, pois, um inadiável e sagrado dever a cumprir: o de fomentar activamente o desenvolvimento da instrução. Porque é pela instrução que os povos se nobilitam, se engrandecem e prosperam...O Estado republicano necessita de uma educação inteiramente nova que crie nas novas gerações uma alma republicana” (J. Magalhães, 1910).

Este estilo grandiloquente pode revisitar-se em passagens do Manifesto, como a seguinte:

“Portugal vive presentemente momentos de ansiedade perante o desmoronar de grandes expectativas nacionais. Os portugueses julgaram - alimentou-se-lhes esse sonho! - que podiam aceder sem esforço aos elevados padrões civilizacionais dos países mais desenvolvidos da Europa. Ao verificar que isso não é verdade, sentem-se defraudados e cépticos”.

Atente-se ao seu estilo épico quando se refere à mobilização para a grande batalha:

“[...] é urgente mobilizar as instituições e os cidadãos para a grande batalha por um sistema educativo que possa contribuir para o progresso da sociedade portuguesa. Em particular, é preciso mobilizar as elites, recorrendo aos portugueses formados em contextos educativos de maior exigência intelectual e profissional, que estarão certamente dispostos e motivados para dar o seu

contributo ao esforço decisivo que pode tornar Portugal uma comunidade informada, qualificada e empreendedora”.

Como se verifica, este pequeno parágrafo, em contraste com uma primeira parte carregada de tons negros, como tivemos oportunidade de ver, encontra-se recheado de expressões que conferem uma dinâmica positiva (ex.: *mobilizar..., grande batalha..., contribuir..., progresso..., elites..., formados..., maior exigência intelectual e profissional..., certamente dispostos e motivados..., contributo..., esforço decisivo..., comunidade informada, qualificada e empreendedora.*).

Do alto do seu “iluminismo” simplista, o Manifesto brada ao cerrar de fileiras contra as trevas, que são o logro do acesso à prosperidade sem esforço, reclamando o seu contrário: ou seja, a luz que provém do estabelecimento de uma relação de causalidade imediata e duradoura entre o sistema educativo e o sacrifício, por um lado, e a felicidade, por outro. Apela à mobilização das “elites”, que são os “*portugueses formados em contextos educativos de maior exigência intelectual e profissional*”, porventura no estrangeiro, o que os tornará íntimos da confecção das chaves que levam directamente ao paraíso, via sistema educativo regenerado.

Mas não gasta, o Manifesto, uma palavra a tentar explicar, ou a tentar compreender, a teia complexa de razões verdadeiras que têm conduzido as nossas escolas, e as escolas de outros países, aos resultados que vão sendo conhecidos. Nem se abre ao debate, nem ao contributo esclarecido ou esclarecedor: limita-se a recolher assinaturas de cidadãos “descontentes” (16.896 era o número que reportava a página www.assinar.net quando a acedemos pela última vez a 25 de Abril) para exhibir como “prova” da justeza do seu ponto vista.

Como é evidente, o Manifesto não passa de um panfleto cujo alvo é a emoção. Talvez por esse facto ser inconfessável, o apelo à mobilização da emotividade procura a camuflagem de “estudos nacionais e internacionais”, que não se especificam, para estribar uma pose de seriedade científica, do alto da qual se afirma que:

“Todos os estudos nacionais e internacionais sobre a educação dos portugueses convergem para a conclusão incontroversa de que a República está a educar mal os seus filhos.”

E para se concluir que:

“É essa a razão fundamental por que os portugueses continuam a não ser capazes de produzir a riqueza que consomem.”

Ou, o que ainda soa pior, ser por essa razão que

“Portugal se está a afastar dos padrões civilizacionais dos países com quem decidiu partilhar um futuro comum.”

A alusão aos padrões civilizacionais dos países mais desenvolvidos da Europa não deixa de ser portadora de uma carga de trágica ironia, por ter sido precisamente num país estandarte desses mesmo padrões, a Alemanha, que aconteceu, a 26 de Abril de 2002, a maior tragédia de que há memória numa escola, quando um jovem de dezanove anos, expulso do Liceu Gutenberg, de Erfurt, o invadiu armado com armas de fogo e abateu a tiro dezassete pessoas, suicidando-se em seguida.

Numa coisa o Manifesto tem razão. Quando afirma que:

“Problemas concretos tais como os objectivos e a articulação dos vários graus de ensino, a avaliação do desempenho dos estudantes, dos professores e das escolas, o apoio aos estudantes, os currículos e a acreditação dos cursos e das instituições, a qualificação académica e profissional, a formação inicial e continuada, o acesso ao ensino superior, o financiamento e a gestão das escolas, em particular das universidades, e o impacte da escola na inovação e na produtividade têm de passar a ser encarados em conjunto, de um modo coerente”

Mas ignora que a inexorável perda de vínculo de causalidade entre a escola e o desenvolvimento não decorre da falta de coerência no modo de encarar aquele conjunto de problemas. Pelo contrário, esse conjunto de problemas é que decorre da confusão que se tem vindo a instalar no sistema, à medida que se avolumam os sintomas de perda de vínculo de causalidade escola – desenvolvimento. Ignora que a escola começou a alienar-se a partir do momento em que o seu papel social se começou a alterar, e à medida que os vários níveis de ensino foram perdendo as respectivas terminalidades. Ignora que, hoje, o sistema escolar desempenha pelo menos dois importantes (novos) papéis, cuja relação com o desenvolvimento é tudo menos directa: cuidar das crianças e dos adolescentes enquanto os pais estão a trabalhar (função armazém) e sustentar no seu interior, até ao limite, grandes massas de jovens que, de outra forma, pressionariam o mercado de trabalho (função amortecedor). E ignora que essas novas funções são

funções alienantes, causadoras de contradições inultrapassáveis, como a de manter no sistema, por força da escolarização compulsiva, milhares de alunos que não encontram qualquer utilidade para continuarem na escola. Ou a de ter atribuído aos professores funções “ocultas”, como a de “*entertainer*”, que não constam dos respectivos contratos de trabalho.

Além disso, o Manifesto, na sua grandiloquência simplista, nem sequer tenta demarcar-se do discurso catastrofista que tem vindo a ser insinuado pela imprensa, como vimos anteriormente. Ao afirmar que:

“Abriu-se a escola a um maior número de crianças, como era a obrigação dum regime democrático. Mas mesmo esse sucesso é mais aparente do que real, já que somos o país da comunidade com a maior taxa de abandono escolar. Por outro lado, os estudantes que resistem ao abandono recebem, de um modo geral, uma educação muito deficiente a preços excessivamente elevados. Isso faz com que Portugal seja hoje um dos países da União que proporcionalmente mais gasta com a educação e, ao mesmo tempo, aquele que piores resultados obtém. Assim, a melhoria das condições económicas e sociais que foi conseguida em condições bastante favoráveis corre o risco de se perder, desbaratando-se uma oportunidade que dificilmente se repetirá”

e sem clarificar essa afirmação, o Manifesto parece imputar directamente aos professores e, quem sabe?, às ciências da educação, a responsabilidade da “educação muito deficiente” e “a preços excessivamente elevados”. São, de facto, recorrentes, ao longo do texto, expressões provenientes do campo da gestão e economia (ex.: *continuam a não ser capazes de produzir a riqueza que consomem..., uma educação muito deficiente a preços excessivamente elevados..., mais gasta com a educação..., condições económicas..., grande espaço económico..., graus de desenvolvimento..., um país mais rico..., progresso...*). Além disso, não é esclarecido, nem o que se entende por preços excessivamente elevados, nem o papel da demografia no apuramento do cálculo desses custos. Como é evidente, é muito diferente gastar x num país de y milhões de habitantes de população envelhecida, e gastar o mesmo num país de população equivalente, mas mais jovem, ou com taxas de escolarização maiores. Qual será o caso de Portugal?

Mas, talvez o que se pretenda verdadeiramente fazer passar seja a ideia da completa privatização da educação em Portugal, segundo a velha tese liberal de que o Estado é por natureza despesista, e que só os privados, porque administram capital próprio e não dinheiro dos contribuintes, têm a noção do que ele custa e da obrigatoriedade da poupança, e a agilidade para impor ao sistema educativo a rendibilidade que o Manifesto, expressamente, não lhe reconhece.

Seja como for, ao enveredar por onde enveredou, o Manifesto está longe de poder ser considerado um elemento útil para a discussão em redor da avaliação do sistema educativo. Quanto muito, deve ter servido para alimentar o lume brando de um derrotismo iluminado, que encontra no fraseado solene e na assunção mais ou menos ociosa de grandes desígnios que nunca se concretizam, a sua razão de ser. E para fazer coro com a opinião para consumo imediato e imediato esquecimento. É claro que a avaliação do sistema educativo, devendo abrir-se ao contributo da sociedade no seu conjunto, deve abster-se, quer da canga do preconceito, quer do alvoroço do sensacionalismo. Esses lastros pesam demais no Manifesto, que não passa, por isso mesmo, de fugaz episódio, meteoro a sulcar um céu que volta à escuridão como se nada tivesse acontecido.

5. Referências

Barreto, A. (2002, 4 Março). Ideias Nefastas para a Educação. *Jornal Público*.

Condorcet A. (1792). *Rapport sur l'organisation générale de l'Instruction publique: présenté à l'Assemblée nationale législative au nom du Comité d'Instruction publique, les 20 et 21 avril 1792*.

(disponível em <http://gallica.bnf.fr/scripts/ConsultationTout.exe?E=0&O=N087996>)

Magalhães, J. (1910). *Jornal A República Portuguesa*.

Manifesto para a educação da República.

(disponível em <http://www.assinar.net/pags/manifesto.htm>)

Ministério da Educação. DGES. (2001). *Vagas e candidatos da 1ª fase de Acesso ao E. S. em 2001. Nota de candidatura do último colocado*.

(disponível em http://www.academico.net/colocacoes_2001_2.xls)

Mónica, M. F. (2002, 8 Março). Depois, Não Se Queixem. *Jornal Público*.

Monteiro, H. (2002, 27 Abril). Ar fresco na Educação. *Semanário Expresso*.

Norton, P. (2002, 17 Janeiro). Paixão pela educação. *Visão*, 39.

OECD PROGRAMME FOR INTERNATIONAL STUDENT ASSESSMENT (PISA).

(2000). *Measuring Student Knowledge and Skills – The PISA 2000 Assessment of Reading, Mathematical and Scientific Literacy*.

(disponível em <http://www.pisa.oecd.org/>)

Prado Coelho, E. (2000, 17 Agosto). Eça Chato. *Jornal Público*.

Santana Castilho, M. (2002, 26 Janeiro). Quem nos acode? *Jornal Público*.