

**JORNALISMO E EDUCAÇÃO EM PORTUGAL: OPINIÕES EM CHOQUE**  
**Análise da cobertura midiática das questões educativas em Portugal pelos**  
**acadêmicos e jornalistas**

Antonio Francisco Ribeiro de Freitas

Universidade Federal de Alagoas



# Índice

<b>Introdução</b>	<b>5</b>
<b>1 As reformas educativas contemporâneas em Portugal</b>	<b>11</b>
1.1 A lei de Bases 46/86 de outubro e a instituição do Sistema Educacional . . . . .	12
1.2 A elaboração do pacto educativo em 1995 . . . . .	13
1.3 Contextualização dos vários ciclos educativos em Portugal . . . . .	14
1.4 Principais ciclos educativos . . . . .	15
1.4.1 O ciclo da Revolução . . . . .	15
1.4.2 O ciclo da Normalização . . . . .	16
1.4.3 O ciclo da Reforma . . . . .	16
1.4.4 O ciclo do Descontentamento . . . . .	18
<b>2 O papel da mídia: a visão dos acadêmicos e dos jornalistas</b>	<b>19</b>
2.1 A cobertura midiática em questão . . . . .	21
2.2 Pontos e contrapontos . . . . .	22
<b>3 Os fatores que influenciam a cobertura jornalística</b>	<b>73</b>
3.1 Os filtros jornalísticos . . . . .	73
3.2 As questões linguísticas . . . . .	74
<b>Considerações finais</b>	<b>81</b>
<b>Referências</b>	<b>85</b>
<b>Apêndice</b>	<b>87</b>
<b>Anexos</b>	<b>89</b>

Investigação decorrente do Estágio Pós-Doutoral realizada por Antonio Francisco Ribeiro de Freitas, Professor Titular do Curso de Jornalismo da Universidade Federal de Alagoas (Ufal), Brasil, junto ao Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIEE), da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP), Portugal, durante o primeiro semestre de 2007.

Tutor: Professor Doutor José Alberto Correia

DOI: 10.25768/20.01.007

---

© 2020, Antonio Francisco Ribeiro de Freitas.

© 2020, Universidade da Beira Interior.

O conteúdo deste artigo está protegido por Lei. Qualquer forma de reprodução, distribuição, comunicação pública ou transformação da totalidade ou de parte desta obra carece de expressa autorização do editor e do(s) seu(s) autor(es). O artigo, bem como a autorização de publicação das imagens, são da exclusiva responsabilidade do(s) autor(es).

# Introdução

As reformas educativas em Portugal foram oficializadas a partir da promulgação da lei nº. 46/86 de 14 de outubro de 1986, definida como a Lei de Bases do Sistema Educativo (anexo A). As questões educativas após as reformas têm colocado em campos opostos uma parcela significativa de jornalistas e de académicos. A partir da constatação dessa tensão entre os campos académico e midiático<sup>1</sup>, em decorrência da cobertura das reformas e demais questões educacionais em Portugal, optamos em centrar nossas reflexões sobre as visões de ambos os campos sobre esse debate existente no espaço público. Para compreender melhor o nível de relação e de tensão entre os dois campos, questionamos inicialmente: Como ocorre a cobertura das questões educacionais e das reformas educativas em Portugal?

E para responder às nossas indagações sobre a cobertura midiática das reformas e da temática educativa, empreendemos a tarefa de saber dos protagonistas, académicos e jornalistas, suas opiniões sobre a cobertura jornalística das reformas. Notamos, a priori, que a mídia é vista com desconfiança pelos académicos, que argumentam que os jornalistas, muitas vezes, não abordam em profundidade as causas e as consequências dessas reformas. E vão mais além –, atribuem ainda a alguns dos comentaristas ou comentadores portugueses – os *opinion makers*, o adjetivo de “porta-vozes” do neoliberalismo e agentes reponsáveis pela atual imagem negativa do campo educacional português.

Portanto, este estudo que transita no campo do jornalismo educacional, objetiva estabelecer um diálogo mais aberto entre as áreas de comunicação e educação, possibilitando a reflexão – mesmo que parcial, sobre as opiniões que ambos os campos têm sobre a cobertura midiática das questões educacionais na sociedade portuguesa atual.

Assim sendo este trabalho traz os relatos e os posicionamentos dos principais protagonistas desses campos – académicos, jornalistas e investigadores de ambas as áreas, sobre a cobertura da mídia e as consequentes representações sociais e sentidos produzidos, tendo como foco as reformas educativas iniciadas em Portugal com a promulgação da lei nº. 46/86 de 14 de outubro 1986.

Educação e Mídia são campos de formação de conceitos e preconceitos, consciências, subjetividades e áreas construtoras privilegiadas da opinião pública. Pois, além de tratarem de cultura, valores, informação, são campos também veiculadores de ideologia, uma vez que utilizam em suas ações a linguagem. E ao utilizar-se o signo linguístico para construir processos de significação, tanto o campo midiático, por meio de seus agentes, os jornalistas –, quanto as Ciências da Educação, por meio dos professores, estão agindo nos campos da ideologia, do poder e se constituem em ideólogos e agentes de conhecimentos autorizados em suas respectivas áreas.

Neste trabalho, ora situado no campo jornalístico-educacional, nós trazemos por meio da técnica da entrevista. O seja, da aplicação do gênero jornalístico informativo entrevista,

---

<sup>1</sup>Neste estudo optamos pelo uso dos termos mídia e midiático, bem como demais derivações, em conformidade com o português brasileiro.

a percepção que um grupo de protagonistas autorizados; composto por jornalistas e articulistas, selecionados pelo fato de vivenciarem em sua prática a cobertura educacional. Aqui entendidos como formadores profissionais de opinião pública, ou seja, *opinion makers*, têm sobre a cobertura midiática das recentes reformas educacionais em Portugal. Todos eles têm em comum o fato de tratarem profissionalmente das questões educacionais em diversos veículos de comunicação portugueses. Em síntese, visamos compreender melhor o papel da mídia na cobertura das pautas educacionais em Portugal, a partir dos relatos desses *opinion makers* –, os jornalistas. Para tanto, priorizamos a mídia impressa.

E, paralelamente, damos vez e voz aos acadêmicos e investigadores das Ciências da Educação, sujeitos que estão diretamente envolvidos no processo ensino-aprendizado e têm a educação como objeto de estudo –, para que comentem, contestem, apontem os acertos e falhas da cobertura midiática e os rumos das reformas educativas inconclusas, iniciadas em Portugal em 1985.

Lembramos que Portugal está vivenciando uma outra reforma considerável, esta no ensino superior, decorrente do Processo de Bolonha (anexo B). Tantas reformas educativas aguçam sensibilidades, desvelam e velam concepções político-ideológicas, estimulam o debate no espaço público, colocam a questão educacional na pauta midiática. E, ao mesmo tempo, deixam muitos sentidos pressupostos, subentendidos e não-ditos.

A preocupação e o interesse por este tema surgiu a partir da afirmação feita por Cortesão (2002: 14) sobre a existência de um grande mal-estar no campo da educação, e esse mal-estar, afirma, é agravado pelos meios de comunicação:

Está-se a fazer referência a um crescente mal-estar que se faz crescentemente sentir em diferentes instituições de diversos níveis do sistema educativo. Mas é necessário alertar para o facto de esse ‘mal-estar’ ser, [...] também acompanhado e sublinhado pela crescente agressividade com que alguns meios de comunicação social, certas pessoas e algumas entidades [...] se referem a esta situação. Cortesão (2002: 14).

Em seu texto Cortesão (2002:14) enfatiza que as críticas à educação partem de pessoas que utilizam a mídia para autopromoção e se denominam especialistas em educação. Essas pessoas atacam indiscriminadamente os professores, os acadêmicos e os investigadores das Ciências da Educação de serem os responsáveis por muitos outros problemas, extrapolando o campo da educação. Para ela, tais indivíduos tateiam no senso comum e não analisam as implicações sociais, políticas e econômicas em que o campo da educação está contido.

E nos chamou a nossa atenção também o posicionamento de Benavente (2004, on-line) ao explicitar que muitas vezes a mídia, em razão de sua própria lógica, de enfatizar o plano do factual, do imediato e do sensacionalismo, pode contribuir para a distorção de fatos. Ela pondera que os fatos educativos devem ser analisados pela mídia no plano mediato e de maneira menos emotiva:

*Quando a educação se torna mais visível, torna-se visível para o pior e para o melhor; os mídia, na sua lógica própria, preferem as novidades e os incidentes, não se interessam pelo que é discreto e modesto mas portador de mudança. Contribuem para criar representações sociais por vezes distorcidas em relação à realidade concreta (Benavente, 2004, on-line).*

A partir desta análise Benavente (2004, on-line) propõe uma maior atenção à informação e à comunicação, para que seja possível aumentar a visibilidade do sistema educacional português, bem como mobilizar a opinião pública para as questões educativas. Ela recomenda também a necessidade de melhorar a imagem pública da escola e de sua função educativa,

além de ressaltar a importância da especialização da comunicação social no domínio da educação.

Também foram consideradas as observações de Magalhães e Stoer (2002: 27-8) para quem as questões educativas em Portugal passaram a ocupar com maior insistência o espaço público-midiático, ultrapassando assim o restrito espaço dos campi universitários, fato este merecedor de um trabalho investigativo pela relevância alcançada pelo assunto.

Nos últimos anos, jornalistas, pessoas públicas, especialistas das mais diferentes áreas, professores e cidadãos anônimos ocuparam espaços e tempos significativos em jornais, televisões e rádios, emitindo opiniões, dando pareceres e tomando posição acerca dos rumos que a educação em Portugal está a tomar e acerca daqueles que deveria, a seu modo, tomar.

Para o olhar sociológico, essa mobilização é já, e por si só, motivo de grande curiosidade e, eventualmente, inspiradora de um interessante projecto de investigação (Magalhães; Stoer, 2002: 27-8).

Por sua vez, ao defender a necessidade de se estabelecer e aprofundar os debates sobre as reformas junto à opinião pública, Crato (2006: 9) argumenta:

Não é possível perceber o que se passa na Educação em Portugal sem conhecer um debate de ideias – umas vezes surdo, outras agressivo – que divide a opinião pública, cria desconforto entre profissionais de educação e pauta tomadas de posição de políticos e decisores.

As reformas educativas implementadas pela lei n.º 46/86 de 14 de outubro de 1986 tiveram interpretações variadas tanto por parte dos gestores do setor quanto dos governantes e dos professores, o que ampliou o sintoma de desconforto e de crise permanente no sistema educacional. Além disso, diversos outros fatos vieram em sua sequência, acentuando o caráter polêmico das reformas até hoje inacabadas. Um outro fator que acentuou o descontentamento por parte de alguns setores foi a decisão de se realizar a avaliação anual, por meio de exame nacional, para todos os concluintes do 9.º ano – último ano de escolarização obrigatória, para aferir os conhecimentos dos alunos nas áreas de Português e de Matemática.

No ano de 2003, no governo do Partido Social Democrático (PSD), de centro-direita, foi implantado o sistema nacional de avaliação no ensino básico, tornando obrigatório os exames finais em Português e Matemática para os estudantes do 9.º ano, o que acirrou mais ainda a polêmica no campo educacional, conforme registra Crato (2006: 45):

A polêmica reacendeu-se em 2003, em torno da decisão do Ministro David Justino (governo PSD) de instituir exames finais a Matemática e Português no 9.º ano de escolaridade, rompendo com a prática de muitos anos de deixar os estudantes concluírem todo o ensino obrigatório sem um único exame nacional.

Esse e outros fatos, tais como: mudanças nos currículos, instituição de exames de avaliação escolar visando ao ranqueamento das escolas e a sua avaliação externa, são temas polêmicos que estão refletidos nos embates veiculados pela mídia. Também a questão disciplinar do aluno foi afrouxada segundo Crato (2006: 37). Tais fatores contribuíram para ampliar o debate sobre a crise educativa instaurada após a reforma educacional. E essas críticas geraram o acirramento dos debates no espaço midiático. Há também críticas por

parte de um segmento representativo de formadores de opinião pela manutenção no sistema educativo da teoria pedagógica de orientação Construtivista, de base piagetiana.

Tais queixas estão materializadas no livro O ‘eduquês’ em discurso directo: uma crítica da pedagogia romântica e construtivista, de autoria de Nuno Crato. Para ele, porta-voz crítico de um grupo de formadores de opinião, a concepção pedagógica construtivista de base piagetiana, difundida pelos teóricos da educação, também contribui para o baixo nível de rendimento do alunado português, conforme foi detectado nos exames nacionais.

Ao longo do período da vigência da lei n.º. 46/86 de 14 de outubro de 1986 vários livros também foram publicados abordando as causas e as consequências das reformas. O tema ocupa espaço no agendamento<sup>2</sup> midiático e no espaço público permanentemente. O fenómeno ocupa a agenda da mídia, como é possível ser detectado quando Crato (2006: 10) afirma que, a crítica tem sido elaborada tanto em conferências académicas quanto na imprensa e que, sistematicamente, opositores às reformas como Antonio Barreto, Jorge Buescu, José Manuel Fernandes, Carlos Fiolhais, Maria Filomena Mónica, João Queiró, Guilherme Valente, dentre outros. “[...] têm intervindo sistematicamente em debates e em artigos dados à estampa no *Público*, no *Expresso* e noutras publicações”.

Acrescenta ainda que várias análises foram feitas sobre o tema:

Análises parcelares têm sido apresentadas por Luís Valadares Tavares e outros. Um livro de Mithá Ribeiro apresenta um relato pessoal e emotivo. Um estudo da polémica de divulgação pública dos resultados das escolas (*rankings*) foi recentemente publicado por David Justino. As intervenções anteriores mais extensas parecem limitar-se, no entanto, a um livro de Maria Filomena Mónica de 1997 (Crato, 2006: 10-11).

Nuno Crato, que é o atual presidente da Sociedade Portuguesa de Matemática enfatiza que, conforme a imprensa acompanhou, a referida Sociedade foi a única entidade a defender publicamente, em 2003, a polémica realização de exames nacionais de avaliação para todos os alunos do 9.º. ano de escolaridade, nas disciplinas de Matemática e Português, e ficara inclusive contra sindicatos, associações de professores e pais de alunos (Crato, 2006: 45-6).

Ao fazer um breve diagnóstico da situação educativa em Portugal em 1999, a então presidente do Conselho Nacional de Educação, Maria Teresa Ambrósio, citada por Crato (2006: 21) confirma o fenómeno da midiática<sup>3</sup> temática como fator gerador do mal-estar na área, ao afirmar não ter uma visão tão pessimista da escola básica. Para ela, tais críticas têm apenas a função de alimentar midiaticamente a opinião pública.

As queixas contra o sistema educacional também são detectadas por Cardoso (2006: 91), pois há críticas sobre a base teórica tida por romântica utilizada na formação de professores: “Elevam-se as vozes de alguns sectores de opinião, contra a qualidade da formação dos professores que consideram ser a principal causa da baixa qualidade nas aprendizagens das crianças e jovens”.

Argumenta que além das críticas assacadas contra as pedagogias românticas há também queixas contra a investigação educacional que, apesar de bem estruturada nos últimos anos, ainda não interage de forma eficaz para a melhoria geral da educação no país. Ela afirma que:

<sup>2</sup>A Teoria do Agendamento é uma teoria de Comunicação formulada por Maxwell McCombs e Donald Shaw na década de 1970. De acordo com este pensamento, a mídia determina a pauta (em inglês, agenda) para a opinião pública ao destacar determinados temas e preterir, ofuscar ou ignorar outros tantos (Wikipedia, on-line).

<sup>3</sup>O conceito de midiática significa a mediação social elaborada por meio dos mídia, ou seja, mediação social mediada por intermédio do discurso midiático.



[...] as críticas explícitas à qualidade da educação em Portugal, têm vindo a adquirir novas matizes. De uma opinião pública mais ou menos dispersa e anônima – que tem centrado as causas dos males da educação nos professores, nas escolas, nos alunos e famílias e na sociedade em geral – crescem agora as vozes de alguns intelectuais, em geral exteriores à Educação, que colocam na formação de professores e nas Ciências da Educação as causas fundamentais das deficientes aprendizagens.

Enfatiza ainda:

A discussão alarga-se facilmente e conquista adeptos. Culpam o monolitismo de orientações ideológicas e pedagógicas *românticas* e o excesso de construtivismo nas práticas docentes, na investigação e na formação: apelam ao reforço de fundamentos mais racionalistas e iluministas na educação. Cardoso (2006: 91-2).

Cardoso (2006: 99) reconhece que o papel dos média na cobertura das questões educativas deve ser revisto, e exemplifica mencionado a questão dos *rankings*:

É neste cenário de constrangimentos, com evidentes impactos na qualidade da educação, que a tutela e a comunicação social agitam a opinião pública com os *rankings* das escolas, abrindo portas para comparações invididas.

Ele observa que, por princípio, o que se busca comparar seja de fato comparável e salienta que um *ranking*, para ser bem conduzido e divulgado posteriormente pela mídia, deve assegurar as condições idênticas ou básicas para cada escola, o que não acontece efetivamente. Por isso, Cardoso (2006: 101) entende que a publicização dos *rankings*, como acontece, baseada nos resultados escolares dos alunos “é uma medida perversa”.

Ele esclarece que, dessa forma, a mídia faz com que a opinião pública construa uma representação distorcida dos resultados médios dos alunos por escola, pois cada escola tem sua especificidade, o que a frieza do *ranking* não revela. Adverte ainda que uma leitura baseada no senso comum não levará em conta as variáveis quantitativas e qualitativas que diferenciam escolas entre si, pois as condições concretas específicas de cada escola não é levada em conta na hora do julgamento e da publicização do *ranking*.

Tal como são divulgados fragilizam ainda mais – aos olhos da opinião pública – as escolas pior colocadas e os respectivos professores, já de si fragilizados por factores de contexto – geográficos, económicos, sociais e culturais – e pela falta de apoios supletivos que atenuem desvantagens de partida. Os *rankings* que nos são dados a conhecer, deveriam constituir uma etapa – não publicitada – de um processo sistemático e comprometido, visando identificar as causas dos diferentes resultados das escolas e tomar decisões necessárias para promover a qualidade das mais desfavorecidas. Só com este tratamento, a hierarquização dos resultados (qualidade?) das escolas deveria, se conveniente e vantajoso, ser publicável (Cardoso, 2006: 100).

Dessa forma está confirmada a mídiatização temática. Com a mídiatização do tema, e tendo em conta a relevância do assunto, instaurou-se a polifonia entre os dois campos – midiático e académico. A partir da instauração desses pontos de vista diversos sobre as reformas educativas na agenda pública portuguesa; e da percepção de existência de um confronto linguístico-discursivo-midiático entre os protagonistas, optamos por ampliar este

diálogo, a partir da visão bakhtiniana de diálogo enquanto uma corrente infinita de comunicação. Essa opção teórica considera que um signo em forma de palavra, ao ser confrontado com outro signo, possibilita a ampliação dos espaços sociais de significação e interpretação.

Esse confronto ideológico e de pontos de vista, portanto, será passível de ser detectado na materialidade linguístico-discursiva dos sujeitos. Uma vez que o discurso midiático faz parte da superestrutura, ou seja, integra o campo dos discursos secundários da ideologia, segundo Bakhtin (1992), as condições objetivas, isto é, da infraestrutura econômica e do mundo da prática, que constituem e conformam os discursos dos sujeitos, estarão sempre refletidas nos discursos secundários, ou da superestrutura ideológica. Esta análise, portanto, visa contribuir também para se compreender que, se há um confronto entre os campos acadêmico e midiático, provocado pelo fenômeno da mídiatização, as marcas linguísticas desse confronto estarão presentes também nos discursos dos protagonistas. Isso ocorre porque o signo em sua forma mais elementar – a palavra, conforme Bakhtin (1992), reflete e refrata as posições mais tênues dos sujeitos que a empregam; uma vez que a linguagem é constitutiva da ideologia, do sujeito e da consciência. E por isso, os interactantes, ao usarem a palavra, denunciam suas formações sociais, discursivas e ideológicas.

Em suma, se há um confronto simbólico-discursivo entre os campos, se há pontos de vista contrários sobre um determinado tema, tais juízos de valor serão materializados nos discursos dos protagonistas. É esta a intenção deste trabalho, dar vez e voz aos protagonistas de ambos os campos e, ao mesmo tempo, permitir que o leitor, que é o construtor último dos efeitos de sentidos, faça a sua interpretação sobre o papel da mídia na cobertura das reformas educativas em Portugal.

# Capítulo 1

## As reformas educativas contemporâneas em Portugal

As preocupações educativas em Portugal são visíveis, uma vez que o país ocupa uma posição crítica nessa área, se comparado com os demais países no contexto da União Europeia, fato que tem preocupado tanto os governantes quanto os acadêmicos, pois isso gera graves consequências tanto econômicas quanto sociais. Por isso, a questão educacional é pauta constante nos meios de comunicação social.

A mídia reflete a seu modo as causas e as consequências da fragilidade educativa do país, o que o torna menos competitivo no concerto das nações europeias, e coloca em xeque as possibilidades de crescimento mais equitativo, uma vez que a falta de qualificação e de formação de massa crítica não permite, a curto prazo, vislumbrar possibilidades de transformações socioeconômicas mais aceleradas.

Um dos pontos mais criticados ao longo dos últimos anos pelos agentes midiáticos se dá em torno das constantes reformas e contrarreformas realizadas pelos sucessivos governantes, o que faz com que a imagem da educação veiculada pela mídia, seja de crise constante. Tal fato tem fomentado debates calorosos na agenda midiática entre acadêmicos, teóricos da educação e jornalistas sobre os motivos que fazem com que a educação portuguesa continue apresentando um desempenho considerado insatisfatório no contexto europeu.

São feitas críticas desde às teorias pedagógicas vigentes, à falta de disciplina dos alunos; bem como denúncias de redução da autoridade dos professores, fragilidade no sistema de avaliação, dentre outras, como responsáveis pelo insucesso educacional. Isso tem gerado mal-estar entre os campos acadêmico e da mídia, pois diversos investigadores da educação entendem que os jornalistas, e de forma mais ampla, a mídia, têm contribuído negativamente para disseminar e ampliar esse sentido de crise no contexto educacional.

Ao contextualizar as dificuldades que Portugal enfrenta atualmente no campo educacional Benavente (2004, on-line) recorda que é necessário ter em conta que, parte dessa herança negativa no setor educacional deve ser debitada ao Estado Novo, regime autoritário dominante no país de 1926 a 1974, e extinto com a Revolução dos Cravos, em 25 de abril de 1974.

Durante o Estado Novo, Benavente (2004, on-line) explica que os governantes não tinham interesse em investir seriamente na educação, pois compreendiam que um povo educado poderia vir a questionar o *status quo*:

O Estado Novo, segundo ela

Considerava a educação e a cultura um ‘perigo’ para o povo. Debates na Assembleia

Nacional, nos anos 30, revelam argumentos contrários à alfabetização, questionando ‘aprender a ler, para quê? Para lerem panfletos e ideias erradas?’ (Benavente, 2004, on-line).

Ela relembra que em meados do século XIX havia em Portugal mais de 80% de analfabetos e que, no início do século XX a situação não tinha sofrido alteração substancial. Diferentemente do que ocorria na Espanha e na Itália, que à época, também apresentavam situação semelhante a Portugal, mas já registravam, no início do século XX um índice de quase 50% da população alfabetizada.

Acrescenta ainda Benavente (2004, on-line), no resgate histórico que faz sobre o processo educativo português, que nos anos 60 do século passado o analfabetismo em Portugal atingia 60% da sua população, e que, apenas os alfabetizados tinham direito a voto. E só nos anos 90 do século XX, o país conseguiu alfabetizar 49% da população, restando ainda o universo de 11% de pessoas analfabetas em Portugal ao longo da década de 1990.

Após a Revolução dos Cravos, ocorrida em 1974, ela observa que foram realizadas algumas mudanças ou reformas na área educativa, que contribuíram para mudar, em parte, o grave quadro educativo do país. Cita por exemplo, como fatores positivos: a implantação de políticas de democratização do acesso à educação, o prolongamento da escolaridade obrigatória de 8 anos para 9 anos, além de ações de alfabetização e de educação de adultos.

Ela registra que cada governo fazia reformas pontuais, sem haver um projeto educativo completo para o país:

[...] O país viveu a construção da democracia com múltiplas contradições, e as equipas que se sucederam no Ministério da Educação procuravam respostas imediatas para os inúmeros problemas, sem projectos a longo prazo nem dinâmicas de mudanças sustentadas. Cada governo, cada maioria, desenvolvia novas reformas e medidas centradas nas estruturas, nos conteúdos e nas modalidades de avaliação, na gestão das escolas, no acesso ao ensino superior. Benavente (2004, on-line).

Sem nenhuma diretriz definidora de um projeto educativo nacional, os governantes que se sucederam implementaram visões distintas sobre o campo educativo. E somente em 1986 o país elaborou e aprovou a primeira Lei de Bases do Sistema Educativo, definindo assim as finalidades do sistema, seus objetivos e estrutura.

### **1.1 A lei de Bases 46/86 de outubro e a instituição do Sistema Educativo**

A Lei de Bases do Sistema Educativo, em vigor a partir de 14 de outubro de 1986, quanto à sua estrutura formal é constituída por nove capítulos, assim distribuídos: Capítulo I, trata do Âmbito e definição do sistema; o Capítulo II define a Organização do sistema educativo, em três Secções distintas: a Secção I, é destinada à Educação pré-escolar, a Secção II delimita a Educação escolar e se desdobra em três subsecções: a Subsecção I delimita o Ensino básico, a Subsecção II enfatiza o Ensino secundário. Já a Subsecção III é referente ao Ensino superior enquanto que a Subsecção IV aborda as Modalidades e, finalmente, a Secção III contempla a Educação extraescolar.

Por sua vez o Capítulo III versa sobre os Apoios e complementos educativos e o Capítulo IV é destinado aos Recursos humanos. O Capítulo V delimita os Recursos materiais e o Capítulo VI contempla a Administração do sistema educativo.

O Capítulo VII aborda o Desenvolvimento e avaliação do sistema educativo, o Capítulo VIII trata do Ensino particular e cooperativo e, finalmente, o Capítulo IX contém as Disposições finais e transitórias.

A Lei de Bases aprovada pela maioria dos grupos políticos à época, a partir de então passou a ser a bússola do sistema educativo nacional para a elaboração das políticas educativas, reconhece Benavente (2004, on-line). No entanto, apesar de extenso e bem detalhado:

[...] permitiu interpretações diversas o que levou que, entre 1986 e 1995 se tenham sucedido novas reformas e medidas avulsas de governo para governo (e até, num mesmo governo, segundo o ministro em funções) sem que tenha havido um esforço continuado para ultrapassar o ‘atraso educativo português’ (Benavente, 2004, on-line).

Em razão dessas diversas interpretações da Lei de Bases não foi possível haver a desejada estabilização do sistema educativo, tanto no seu funcionamento, como por exemplo, a abertura do ano escolar; que então variava ano após ano, gerando grandes confusões; quer nos resultados, pois o insucesso e o abandono escolar eram objetos de programas específicos, pontuais e sem consequências permanentes no contexto escolar, analisa Benavente (2004, on-line) para quem: “De facto, continuava a faltar um compromisso quanto a objectivos a atingir e a estratégias a desenvolver, para além das marcas distintas de cada governo”.

Em razão das dificuldades encontradas para a definição de um projeto nacional educativo, mesmo existindo a partir de então a Lei de Bases, as críticas contra as reformas e o sistema educativo em geral passaram a ser assuntos permanentes na mídia.

## 1.2 A elaboração do pacto educativo em 1995

Dessa forma, em 1995 mesmo com a vitória do Partido Socialista (PSP), a situação continuou difícil, pois o partido não detinha maioria no Parlamento e formou um governo minoritário, num contexto crítico, uma vez que havia: “Uma crispação política no mundo da educação com todos os parceiros ‘de costas voltadas uns para os outros’ e, sobretudo no Ministério da Educação”, constata Benavente (2004, on-line). Aliada à insatisfação social crescente, a situação piorou após a divulgação do primeiro estudo nacional de letramento, que apontou que quase 80% da população entre 15 e 65 anos estava com baixo nível de aproveitamento na leitura, na escrita e em matemática, lembra ela.

Enfatiza Benavente (2004, on-line) que, além disso era visível a falta de política clara e coerente na educação de adultos, que era desarticulada, fraca e desestruturada com a formação profissional. E em decorrência da desconfiança que reinava sobre a escola como um bem público e de seu papel social, o governo recém-empossado lançou o Pacto Educativo para o Futuro. A meta era fazer com que as diretrizes constantes na Lei de Bases fossem colocadas em prática após negociadas entre todos os segmentos sociais.

Isso demonstrava que a Lei de Bases não tinha gerado os resultados esperados até então junto aos atores sociais, e apesar das boas intenções dos governantes, o Pacto educativo também ficou pelo meio do caminho, tendo sido deixado de lado aos poucos, e a sensação de crise na educação continuou presente. Em razão desses fatos, a mídia recoloca em pauta as reformas educativas e reacende o debate sobre as causas da crise educativa no país.

Apesar das matérias veiculadas na mídia sobre as reformas e sobre o Pacto Educativo, um dos fatores que mais contribuiu para o insucesso do referido pacto e o acirramento das desconfianças da opinião pública, refletido pelos mídia, segundo Benavente (2004, on-line) fora a desinformação. Ela reconhece que havia múltiplas interpretações e, às vezes, divergentes e até mesmo maldosas em relação às propostas educativas. Também denuncia a generalização de fatos ou informações parciais. Ressalta que havia rumores e boatos difundidos de forma a prejudicar os trabalhos. Afirma que tais fenômenos sociais, tanto no plano de leitura quanto de interpretação da informação, impossibilitaram a continuidade e

a implantação das medidas pactuadas. Tal fenômeno, na teoria da comunicação de massa é denominado ruído da informação.

Em razão desse e de outros fatores, reconhece Benavente (2004, on-line) que não foi possível estabelecer um diálogo amplo, proveitoso e profícuo entre a sociedade, a mídia, os acadêmicos e os agentes educativos; para uma busca de solução que pusesse fim ao sentimento negativo sobre os descaminhos educativos sentidos pela sociedade portuguesa.

A citada lei alterou o funcionamento e o ordenamento educativo e, apesar das boas intenções dos legisladores em estabelecer novos padrões educativos para a sociedade portuguesa, as reformas sofreram muitas críticas. Até agora a Lei de Bases, promulgada há mais de duas décadas, não conseguiu estabelecer um consenso razoável entre alunos, pais, professores, governantes, acadêmicos e gestores.

Diversos setores da mídia têm denunciado o fracasso da reforma educacional portuguesa. Jornalistas – nomeadamente os comentaristas e os articulistas, ao analisarem as reformas tecem duras críticas à proposta pedagógica em execução após as reformas legais. Por exemplo, o comentador e professor de Matemática Nuno Crato afirmou que o projeto trazia em si a teoria pedagógica Construtivista, de base piagetiana, por ele denominada de “visão romântica” de ação pedagógica.

Por sua vez, os teóricos da educação argumentam, que uma boa parte dos jornalistas são defensores e difusores do neoliberalismo no campo educacional. Enfatizam ainda que alguns fazem críticas ao sistema educativo sem terem o conhecimento necessário da área pedagógica. E admitem que diversos jornalistas e comentadores, pelo fato de terem acesso direto aos meios de comunicação social, estão agendando negativamente o tema, além de tratarem o assunto de maneira superficial em seus artigos e comentários. Atribuem ainda a membros da imprensa o papel de defensores explícitos dos interesses do mercado em seus posicionamentos.

A insatisfação sobre a cobertura midiática é patente. E um dos itens da discórdia é a crítica à massificação do ensino. Enquanto articulistas denunciam que até agora o objetivo foi priorizar a quantidade de alunos nas escolas, deixando de lado a qualidade, os teóricos da educação discordam em parte, e argumentam que as reformas produziram a inclusão social. Enfatizam que tais críticos defendem a manutenção da escola para poucos, como ocorria durante a ditadura – gerando o fenômeno da elitização escolar.

Essa controvérsia ocupa há bom tempo a agenda pública portuguesa e a mídia e os acadêmicos refletem a seu modo, tais pontos de vista. Enfim, Benavente (2004, on-line) admite que o pacto não teve sucesso em razão da falta de apoio político dos diversos governos que se sucederam. E nem a legislação complementar das Leis de Base em sua totalidade foram ainda implementadas. Portanto, a discussão sobre os caminhos e descaminhos da educação, toma conta tanto da agenda pública quanto das agendas midiática e acadêmica em Portugal.

### **1.3 Contextualização dos vários ciclos educativos em Portugal**

A partir da Revolução de 25 abril de 1974, movimento militar que implodiu o Estado Novo e a longa ditadura existente em Portugal, o país apostou em mudanças positivas em todas as áreas. E a educação foi eleita como área prioritária. Portanto, a Revolução dos Cravos foi o marco histórico inicial de um novo tempo também para o setor educativo, que passou a vivenciar vários ciclos educativos, conforme Barroso (2003, on-line), na tentativa de encontrar formas de superar a herança negativa existente no campo educacional. E, apesar das polémicas desencadeadas no decorrer das discussões sobre a Lei de Bases, ela foi aprovada

pela maioria dos deputados em 1986, o que reflete um certo acordo quanto ao conteúdo constante no corpo da referida lei. As mudanças realizadas vieram ao encontro dos ideais de mudança no campo político mais amplo.

No entanto, para a melhor compreensão do quadro institucional e também educacional português, a partir da Revolução ds Cravos, faz-se necessário compreender os principais ciclos educativos vivenciados por Portugal no decorrer das últimas décadas. A educação portuguesa, sublinha Barroso (2003, on-line), vivenciou contemporaneamente três ciclos educativos distintos, quais sejam: o ciclo da revolução, o ciclo da normalização e o ciclo da reforma; estando agora imersa no quarto ciclo, o ciclo do descontentamento.

## **1.4 Principais ciclos educativos**

### **1.4.1 O ciclo da Revolução**

Para se compreender o contexto da reforma educativa de 1986, Barroso (2003 on-line) argumenta ser necessário observar os quatro ciclos evolutivos do sistema educativo ocorridos em Portugal. Os quatro ciclos de mudanças educativas são definidos nomeadamente por ele em: ciclo da Revolução, ciclo da Normalização, ciclo da Reforma e ciclo do Descontentamento. E a marca inicial do processo histórico desses ciclos educativos foi a Revolução dos Cravos, em abril de 1974.

Ele enfatiza que:

A evolução recente do sistema educativo português está indelevelmente marcada pela mudança do regime político em abril de 1974 e pelas consequências que o restabelecimento da democracia e o processo histórico posterior provocaram em todos os sectores da vida social.

Ressalta ainda:

Esta evolução constitui um campo de estudo ainda em construção, mas para o qual existem já contributos significativos de vários autores, quer centrados na descrição e análise de aspectos sectoriais da organização e do funcionamento do sistema educativo, quer orientados para uma interpretação global e diacrônica da política educativa nesse período (Barroso, 2003, on-line).

Barroso (2003, on-line) enfatiza que a o primeiro ciclo – Revolução, teve início com o golpe militar de 25 de abril de 1974 e pode ser considerado extinto com a posse do primeiro governo constitucional em 1976. Foi um período de grande participação social, visando eliminar ou reduzir as marcas do passado anti-democrático do país. Também houve grande instabilidade política com significativa movimentação cívico-social.

E no campo da educação, registra Barroso (2003, on-line) que eclodiram dois movimentos bem definidos, um conduzido pelos responsáveis pelo Ministério da Educação dos diversos governos provisórios que se sucederam, visando efetuar mudanças educativas tanto sob o ponto de vista simbólico, e formal, para estabelecer assim uma ruptura efetiva com a ideologia fascista do Estado Novo, e apontasse para um modelo educativo de caráter socialista.

Havia também outro movimento de caráter diversificado que questionava a lógica reformista do Estado. A análise desse período, lembra Barroso (2003, on-line) varia conforme a cor ideológica dos analistas. Os que eram identificados com a revolução encaram com otimismo as alterações, já os que estavam do outro lado, viam as mudanças de maneira catastrófica, julgavam-nas perniciosas e fruto da ingovernabilidade da época.

### 1.4.2 O ciclo da Normalização

Após esse período, a educação portuguesa vivenciou o ciclo da Normalização, materializado a partir da aprovação da Constituição, da realização das primeiras eleições legislativas e a nomeação do primeiro governo constitucional. Esse período, conforme relata Barroso (2003, on-line) é marcado por uma política francamente favorável à normalização funcional do sistema educativo. O período de normalização se estende até 1986, com a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo, no mesmo ano em que Portugal ingressara na então Comunidade Europeia, hoje União Europeia.

O objetivo era recuperar o controle e o poder do estado sobre o campo educacional, e reduzir o que era considerado excesso e desvio ideológico-revolucionário e implantar critérios mais tecno-rationais nas decisões políticas, para reduzir desse modo as influências mais ideologizadas, e reforçar as estruturas e os processos de planejamento e controle.

Nesse período, a preocupação básica era implantar um modelo educativo de matriz capitalista, que visava à modernização do sistema e não havia preocupação com a democratização educativa:

Seguindo uma tendência geral dos países capitalistas, assistiu-se ao aparecimento no campo educativo de um conjunto de discursos mais ou menos congruentes em que, como realça M. Apple, as preocupações com a eficácia, os padrões de qualidade e a formação para o trabalho se sobrepuseram às preocupações ‘com o currículo democrático, com a autonomia do professor ou com a desigualdade e classe, de raça ou de gênero’ [...], ou seja, onde o binômio educação/modernização do tecido produtivo ocupou o lugar do binômio educação/democracia. Correia citado por Barroso (2003, on-line):

Esse tempo também era de crise econômica, pois em 1984 Portugal registrava uma inflação de 20%, a dívida pública atingira 90% do PIB e o país estava sob intervenção direta do Fundo Monetário Internacional (FMI) e do Banco Mundial, contextualiza Barroso (2003, on-line).

### 1.4.3 O ciclo da Reforma

O terceiro ciclo histórico das mudanças educativas no período democrático de Portugal, menciona Barroso (2003, on-line) é o da Reforma, que vai de 1986 até o final do século XX e é por ele denominado de período da ascensão e queda do ‘mito da reforma’. Apesar das diversas polêmicas acontecidas no decorrer dos debates políticos para a aprovação da Lei de Bases, as mudanças estruturais no setor educativo foram aprovadas pela maioria dos deputados.

Dentre os fatos que a referida Lei de Bases proporcionou, enfatiza que a lei determinou a unificação do ensino secundário geral, houve o prolongamento do ensino secundário complementar, do ensino politécnico, a criação das escolas superiores de educação, a implantação dos modelos de gestão democrática das escolas e outras. Explica ainda Barroso (2003, on-line) que: “A única grande novidade (mas que na prática já constituía um dado adquirido e quase inevitável) foi o prolongamento da escolaridade obrigatória para 9 anos”.

Comenta também que a Lei de Bases deve ser compreendida como o coroamento de um amplo processo de transformações não-lineares, a partir de 25 de abril de 1976, que veio estabelecer a organização e as estruturas básicas do sistema educativo português. Nela estão contidos os princípios gerais que o governo deve seguir a partir de então e regulamentar, por meio da legislação complementar, as diretrizes educativas.



O ciclo denominado de Reforma por Barroso (2003, on-line) é dividido em dois períodos distintos: o primeiro tem como elemento principal o ministro da Educação Roberto Carneiro, então membro do Partido Social-Democrata (PSD), de centro-direita, entre 1987 e 1991. Nesse período, há traços de um messianismo reformista, que propunha uma reforma geral que teria condições de resolver todos os problemas da educação e criar um novo homem. A reforma, segundo ele, é compreendida e desenvolvida de cima para baixo, tendo por base um modelo normativo-diretivo, baseado numa visão determinista da mudança e baseado num discurso modernizante para assegurar a integração de Portugal na então Comunidade Europeia.

Como exemplos da decisão política nesse período, que visava colocar em prática e também regulamentar a Lei de Bases, Barroso (2003, on-line) destaca a redução do acesso ao ensino público e um significativo apoio para a abertura de estabelecimentos de ensino privado. E também a criação de escolas profissionais, que passam a funcionar de forma mista, sob a supervisão do Ministério da Educação e parceiros públicos ou privados, bem como o reforço de formas de avaliação. Nesse período também passa a ser feita a avaliação do ensino superior, a introdução da avaliação aferida dos alunos e a criação de uma espécie de observatório de qualidade das escolas que permite o ranqueamento delas.

Diversos analistas do processo histórico-educativo detectaram nesse movimento a forte influência do neoliberalismo na educação, que assim impregnava suas marcas ideológicas nessa área, uma vez que o governo português era social-democrata e pró-neoliberal. O período coincidia com o momento histórico da disseminação da globalização econômica, do discurso único do neoliberalismo defendido por Margareth Thatcher, que conduziu o processo da nova ordem político-econômica mundial com o apoio dos Estados Unidos da América e do Consenso de Washington.

O outro período da reforma foi personalizado pelo Ministro da Educação Marçal Grilo, do Partido Socialista, de centro-esquerda, entre 1996 e 2000. O Partido Socialista sucedeu o Partido Social-Democrata, que governou Portugal por 10 anos. Aponta Barroso (2003, on-line) que o Ministro da Educação Marçal Grilo, discursivamente, tratou de rever a estratégia dos governos anteriores, ao adotar uma política de formato variável, ao redesenhar e redefinir as ações políticas no campo educativo. Ou seja, elaborou uma geometria diferente, baseada na clareza e no consenso dos princípios orientadores da Lei de Bases e flexibilizou as ações políticas. E em 1996, o ministro apresentou ao Parlamento português, às escolas e à sociedade o Pacto educativo para o futuro (anexo C).

Esse pacto visava definir compromissos conjuntos, princípios e metas estratégicas envolvendo todos os parceiros e protagonistas do campo educacional, para definir de vez os rumos da educação nacional, e também reduzir os antagonismos e conflitos existentes no setor. Porém, resume Barroso (2003, on-line), o Pacto não saiu do papel, ficou apenas nas intenções, uma vez que as condições políticas não permitiram o seu êxito, pois o governo não tinha maioria absoluta no Parlamento. Além disso o conteúdo do pacto apresentava muitas ambiguidades.

Mesmo com tais dificuldades, o governo socialista tentou, nessa segunda fase das mudanças, implantar algumas medidas, ao dar continuidade às mudanças feitas pelo governo anterior. Instituiu nesse momento a revisão curricular, apresentou medidas para o setor de formação de professores, na avaliação dos alunos e outras. As mudanças feitas pelos socialistas visaram garantir a qualidade de ensino e ampliar a igualdade de oportunidade dos jovens com a implantação dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) ao estilo das ZEP francesas. Também foram adotadas medidas de pedagogia compensatória, ao inserir currículos alternativos e apoio pedagógico assistido aos alunos, estímulo à expan-

são da educação pré-escolar, a generalização da avaliação aferida, avaliação das escolas e introdução da Internet nas escolas, realça Barroso (2003, on-line).

Tais ações nesses dois períodos que compõem o ciclo reformista receberam um forte apoio financeiro da Comissão Europeia, constituindo-se na estruturação do Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal (PRODEP). Lembra ainda, que o citado programa visava preparar o país para a integração europeia e modernizar a infraestrutura escolar com a construção de escolas. E investiu-se também na melhoria dos equipamentos educativos tais como: centros de recursos, instalações esportivas, informática nas escolas e outros benefícios. Tudo isso, para aprimorar a qualidade da ação educativa no país e tornar Portugal mais competitivo e qualificado no campo educacional. Também foi desenvolvido um programa para a formação contínua de professores, o programa Foco.

Esse aporte de recursos e planejamento estratégico para qualificar o sistema educativo português estava “Previsto inicialmente para o período de 1990-1993, foi sucessivamente prolongado por duas vezes (1994-1999 e 2000-2006)” comenta Barroso (2003, on-line). Após essas tentativas de normalização e regulação da política educativa, e frente aos impasses ainda existentes, instaurou-se o ciclo do Descontentamento, em razão das reformas inconclusas e os rumos estranhos da educação.

#### 1.4.4 O ciclo do Descontentamento

A educação em Portugal, atualmente, vive o ciclo do Descontentamento, constata Barroso (2003, on-line), pois há a percepção de que a educação é um setor em crise permanente, e há forte descrença nas reformas instauradas pela Lei de Bases em 1986. Os sentimentos quanto à situação educacional variam entre a descrença e a ruína:

A percepção de que a educação é um ‘sector em crise’ tem sido uma constante, antes e depois da instauração do regime democrático em 1974. Contudo, o que é mais significativo deste novo período é a passagem de um sentimento de uma ‘crise de problemas’ para o de uma ‘crise de soluções’.

Acabada a euforia da Reforma em que se empenharam os dois maiores partidos do espectro político português e depois de 25 anos de transformações contínuas, apoiadas por fortes investimentos financeiros, responsáveis por uma elevada taxa de crescimento de alunos, professores e escolas, o diagnóstico que é feito sobre o desempenho do sistema e das escolas é, em muitos casos, pouco animador, oscilando entre a ‘desilusão’ e a ‘catástrofe’ (Barroso, 2003, on-line).

Ao fazer um balanço do que foi conseguido nesse ciclo, apesar do descontentamento, Barroso (2003, on-line) citando Roberto Carneiro, especialista que coordenou um estudo denominado O futuro da educação em Portugal: tendências e oportunidades, argumenta que, apesar dessa visão negativa, houve progresso no setor educacional; tanto na escolarização de crianças e jovens, pois o sistema escolar incluiu 100% deles no ensino básico – até o 9º. ano, e 70% no secundário – até o 12º. ano e que há 30% frequentando o pós-secundário. O que demonstra que houve melhoria efetiva: da infraestrutura, a profissionalização dos professores e educadores e a descentralização do ensino superior, pois até então ele estava concentrado em três cidades universitárias e hoje está espalhado por todo o território nacional –, nas capitais distritais e nas regiões autônomas, cobrindo praticamente todos os espaços geográficos do país.

## Capítulo 2

# O papel da mídia: a visão dos acadêmicos e dos jornalistas

Como explicitamos ao longo deste trabalho, há uma certa restrição pelo campo acadêmico sobre a forma de condução da cobertura dos temas educativos, envolvendo desde a angulação temática e a parcialidade dos comentadores em suas análises, como também no processo de produção da pauta, captação, redação e edição do texto jornalístico sobre as questões educacionais. Os investigadores das Ciências da Educação alegam que a cobertura muitas vezes é redutora, pois não aponta as causas reais dos problemas educativos, descontextualizando os fatos.

As críticas comuns advindas dos teóricos da educação são de que as matérias, em muitos casos, são superficiais, pois as causas e as consequências dos problemas educativos não são abordadas como deviam, e que há parcialidade na produção jornalística. Aliado a isso, argumentam que muitos comentadores defendem uma educação regulada de traço neoliberal. E que jornalistas influentes, ao abordarem a educação, não fazem a análise contextualizada, pois ficam no nível do senso comum, e dessa forma a opinião pública tem uma visão distorcida dos problemas educativos.

Após analisarmos os diversos fatores que interferem negativamente na implementação das Leis de Base do Sistema Educacional em Portugal, bem como as razões que fizeram com que o Pacto educativo para o futuro ficasse apenas no papel, compreendemos ser fundamental conhecer as opiniões dos protagonistas dos campos acadêmico e midiático. Portanto, profissionais e investigadores dessas duas áreas – Comunicação Social e Educação, são os personagens neste trabalho, e explicitam seus pontos de vista sobre o papel da mídia e dos jornalistas na cobertura educativa.

Inicialmente, ao comentar sobre a cobertura jornalística das questões educativas, a jornalista Elsa Costa e Silva – Repórter do Diário de Notícias, da Sucursal da cidade do Porto, e responsável pela editoria de Educação, afirma reconhecer a complexidade do assunto. Ela concorda que deve haver maior atenção da mídia quando se pauta um tema tão importante para o país como é a educação. Além da Lei de Bases, ela observa que são várias as reformas no sistema educativo de Portugal –, uma implementada nos idos de 1985 que atingiu os vários níveis educativos – reforma essa que ainda está em aberto, e a mais recente; que alterou substantivamente o ensino superior, em decorrência do Processo de Bolonha, ora em fase de discussão e ajuste acadêmico. Tais reformas, salienta, afetam a vida de milhares de jovens.

Ela entende que as reformas aplicadas nos níveis básico e secundário estão a refletir no quotidiano escolar, pois nota, por exemplo, um clima de insatisfação do professorado quando há reprovação de um aluno, porque nesse caso o professor precisa justificar as causas:

Os professores se queixam que não podem reprovar os alunos, têm que dar aulas de substituição e também não podem reprovar pelo excesso de falta. Com isso a sua autoridade docente foi reduzida. Além do fato de que houve aumento da carga horária de trabalho (Costa e Silva, 2007).

Ela admite que as reformas nos níveis básico e secundário foram mal elaboradas pelos tecnocratas. Quanto à cobertura midiática dos fatos educacionais, explica que as pautas mais importantes, as de conteúdo macro, são feitas de maneira vertical, isto é, os jornalistas têm por hábito, em sua maioria, ouvir os sindicatos e as autoridades envolvidas:

Dessa forma, os educadores, os especialistas da pedagogia que estão no trabalho quotidiano não são ouvidos. Isso provoca o afastamento midiático da área fim. O segmento micro não é pauta na mídia. Em minha opinião isso precisa ser revisto, pois os sindicatos devem ser procurados para tratar de questões laborais e não sobre planos de ação educativa ou discussões sobre teorias pedagógicas e sobre o dia a dia da escola. Costa e Silva (2007)

As discussões referentes às questões educativas, reconhece Elza Costa e Silva, recebem a cobertura midiática conforme o valor de importância dos temas, e exemplifica com as reformas em andamento no nível superior, decorrentes do Processo de Bolonha:

No início das ações de implantação do Tratado de Bolonha, a mídia, em meu entendimento, fez uma agenda positiva do que estava sendo proposto, tendo em conta que seria um fator importante para Portugal, que é um país pobre, dar um salto de qualidade e ingressar plenamente na União Europeia. Costa e Silva (2007)

Porém, com o passar do tempo, argumenta que fatos que não estavam bem delimitados começaram a surgir. Como exemplo menciona a redução das horas de aula, o aumento das turmas discentes, a redução de professores que, conforme estabelecido no processo, assumirão um papel de tutor do aluno.

E também a perspectiva pedagógica foi alterada no ensino superior, uma vez que está concebido que o enfoque será na aprendizagem e não mais no ensino.

Como consequência dessa reforma, muitos professores serão dispensados, pois a perspectiva é que o aluno seja o responsável maior pelo seu próprio aprendizado, e o professor será transformado em tutor de turmas. Mas com a dispensa de professores que acontecerá com a redução da hora aula e do próprio curso, também faltarão tutores. Dessa forma, a mídia percebeu que um fato que, a princípio era positivo, qual seja, a inclusão de Portugal no mesmo nível educacional dos demais membros da União Europeia, se transformou em mais um problema. Costa e Silva (2007)

Em sua análise sobre a reforma no ensino superior, que ainda está em andamento, a jornalista Elsa Costa e Silva compreende que a proposta de Bolonha, ao disseminar esse modelo e unificar as ações no campo pedagógico, prioriza a formação de mão de obra relativamente barata para o mercado.

A partir dessa percepção, muitos jornalistas e alguns veículos midiáticos estão tecendo críticas ao modelo proposto, pois um projeto que pretendia ser o paraíso para os estudantes portugueses, passa a ser questionado com mais profundidade. Costa e Silva (2007)

Especificamente ao trabalho dos jornalistas, reconhece que de forma geral não há uma editoria fixa para a cobertura permanente da área educativa. Ela acrescenta que em Portugal, até o momento não houve a oferta de um curso específico de especialização em jornalismo educacional. Reconhece que, apesar das controvérsias existentes quando o assunto são as reformas educativas em Portugal, o tema é de grande importância, motivo pelo qual compreende que a educação deve ter uma atenção maior por parte dos jornalistas:

Ao falarmos de educação estamos falando de algo fundamental para nosso país, nossos jovens e nossa coletividade. A educação é efetivamente a base para uma vida melhor, para o desenvolvimento do país. Costa e Silva (2007)

No entanto, ela reconhece que falta um diálogo maior entre os jornalistas e os educadores. A aproximação do jornalista no dia a dia das escolas, a produção de pautas permanentes sobre o campo da educação, para ela, será o início de uma interação mais proveitosa. Pois, no agendamento midiático, a cobertura da imprensa sobre os fatos educativos é realizada de forma verticalizada, reafirma. Ela admite ser necessário a mídia pautar também o que acontece na escola do bairro, e que retrate o cotidiano escolar mais próximo e não apenas cobrir os grandes debates nacionais sobre a educação.

## 2.1 A cobertura midiática em questão

Apesar dos avanços verificados, conforme mencionados anteriormente, nas avaliações padronizadas realizadas regularmente por entidades internacionais os resultados são preocupantes, explica Barroso (2003, on-line), pois tanto em matéria de literacia, quanto aos conhecimentos de matemática e de ciências, os jovens estudantes portugueses:

[...] situam-se, por via de regra, na cauda dos países [europeus]. Verifica-se uma sistemática condenação por parte de cada nível de ensino relativamente ao ‘produto aluno’ que lhe é entregue pelo nível imediatamente precedente (Barroso, 2003, on-line).

Se o país já atingiu o nível da quantidade, agora, neste ciclo do Descontentamento, a discussão está centrada na qualidade do ensino ofertado, para que o país possa atingir o patamar educativo dos seus parceiros da União Europeia. E nessa discussão sobre a qualidade, que marca o ciclo do Descontentamento, notamos que são deixadas de lado as questões de equidade e da oportunidade da educação para a maioria até então excluída do sistema, e são tecidas críticas ácidas contra a massificação do sistema educativo e a sua perda de qualidade.

Outro fator que contribuiu para o aumento das críticas contra o modelo do sistema educativo, foi a chegada, em 2003 de um governo de coligação de centro-direita, que a exemplo do que ocorre em outros setores, propõe a redução da ação do Estado – o estado mínimo neoliberal – na regulação e na prestação do serviço educativo, havendo para Barroso (2003, on-line) a “[...] promoção de ‘um mercado da educação’ e adoção de critérios e modalidades de gestão empresarial”).

Por fim, ele explica que atualmente, com o fim do mito da reforma educativa em Portugal, existe uma forte difusão “[...] na comunicação social e junto de largos sectores da opinião

pública, de um diagnóstico catastrofista sobre a situação em que se encontra o nosso sistema educativo” conclui Barroso (2003, on-line).

E sob esse clima de catástrofe e um aparente consenso apartidário, tal visão veiculada pela mídia objetiva abrir caminho para a aceitação, por parte da opinião pública portuguesa, da ideologia neoliberal no campo educativo e sua implantação pelos governantes:

[...] como sejam a privatização do ensino, a subordinação da educação à lógica do mercado, com a livre escolha da escola pelos pais, a competição interescolas, etc., misturadas com outras de cariz mais conservador, como o primado das ‘aprendizagens fundamentais’ (*back to basic*), o reforço da autoridade, do rigor e da disciplina (Barroso, 2003, on-line).

Para ele, esses discursos veiculados pela mídia são ingredientes da ideologia neoliberal que afetam a educação portuguesa e não é possível se prever os seus desdobramentos. Tal situação aponta duas possibilidades distintas na política educacional portuguesa: se o Estado educador será efetivamente subordinado à lógica do mercado, que é o modelo dominante até agora imposto pela globalização econômica, ou se haverá outras alternativas que permitam superar a dicotomia entre Estado-mercado.

Nesse momento em que, segundo Barroso (2003, on-line), Portugal está vivenciando o ciclo educacional do Descontentamento com as reformas, a mídia é acusada por diversos investigadores do campo educacional, como mostramos no decorrer deste trabalho, de ter uma parte de culpa na criação dessa imagem generalizada de crise na educação portuguesa. Portanto, ampliamos o espaço para as opiniões dos acadêmicos e dos jornalistas a respeito do papel da mídia ao longo dos últimos anos. O objetivo é possibilitar uma análise mais acurada das relações entre os campos da mídia e da educação em Portugal e, conseqüentemente, da cobertura jornalística sobre as reformas, instaurando um diálogo crítico entre esses dois campos de conhecimento.

## 2.2 Pontos e contrapontos

.....  
 Prof. Dr. Jorge Pedro Sousa – Universidade Fernando Pessoa – Porto  
 Coordenador do Centro de Estudos da Comunicação (CEC)  
 .....

**“Os meios de comunicação ecoam as expectativas  
 que os cidadãos têm acerca do sistema educativo.”**

Um dos mais destacados investigadores da mídia portuguesa, o professor de jornalismo Dr. Jorge Pedro Sousa, coordenador do Centro de Estudos da Comunicação (CEC), da Faculdade de Comunicação da Universidade Fernando Pessoa afirma que, numa democracia, portanto, no estado de direito, a mídia deve refletir os diversos pontos de vista que circulam na sociedade. Ele é incisivo em sua crítica às reformas e também à teoria pedagógica que diz orientar a educação portuguesa atual –, a teoria pedagógica Construtivista, de base Romântica, advinda de Jean-Jacques Roussau. É contrário à essência da reforma educativa, explica que ela reduziu a autoridade do professor e afrouxou o sistema avaliativo. Aponta também como outra causa da crise educativa o corporativismo docente aliado ao desserviço dos burocratas da educação.

Tece críticas aos burocratas do Ministério da Educação, ministério que para ele deveria ser fechado, pois não faz falta na atual conjuntura. E sugere que os professores que lá estão,

voltem para as salas de aula. “Se é que estão capacitados para isso”. Lembra ainda que a cobertura jornalística, sinteticamente, traz para a agenda pública as preocupações dos cidadãos que vivem o atual contexto sociopolítico-histórico português.

— Como investigador da comunicação qual é a sua opinião sobre a cobertura midiática das reformas?

Jorge Pedro Sousa — Das reformas da educação? Eu penso que os meios de comunicação têm alertado as pessoas para problemas graves que esta sucessão de reformas ocasionou no sistema educacional. Sem os meios de comunicação teríamos uma grande pobreza em termos de conhecimento e das confluências dessa catadupa de reformas que, do meu ponto de vista, descredibilizaram e destruíram a qualidade do sistema educativo português, em particular no que diz respeito à escola pública.

— Acha que a mídia aborda o tema com profundidade, credibilidade e distanciamento necessários?

Jorge Pedro Sousa — Ora, não há apenas um único tipo de meio de comunicação. Quem procura a melhor informação encontra meios de alta qualidade que dão a melhor informação. O problema está em que nem toda a gente procura esses meios de elevada qualidade. De qualquer maneira, as pessoas vão tendo conhecimento de que alguma coisa não está bem. Mesmo quando não consomem meios de melhor qualidade, porque quando algo está em crise –, eu considero que o sistema educativo português está em crise, em particular a escola pública está em crise, as pessoas, a sociedade acaba por ter ecos dos pais que têm alunos nas escolas.

Portanto, os meios de comunicação não são as únicas fontes de conhecimento sobre a realidade – são uma entre várias. Mas os melhores meios de comunicação, eu diria que os melhores meios de comunicação ainda estão na imprensa escrita, embora algumas televisões e rádios também sejam meios bons, a SIC Notícias tem excelentes programas, alguns nacionais outros estrangeiros. A própria RTP 1 e 2, às vezes, tem alguns bons programas. Mas, eu considero que o melhor é a imprensa, a imprensa generalista, que é constituída por dois ou três grandes jornais: o Público, o Diário de Notícias e também há o Expresso. Agora há o Sol. Algumas revistas de informação geral. Gosto da Sábado, gosto da Visão, acho que têm boa informação – Courier Internacional, que existe em português e que dá uma panorâmica do que de melhor se publica em toda imprensa. Portanto, a imprensa escrita boa tem feito uma boa cobertura dos temas educacionais no meu ponto de vista.

— Como jornalista, quais são as principais críticas que faz às reformas educativas do ensino básico português?

Jorge Pedro Sousa — Eu não sei dizer o que é que pensam todos os jornalistas, quanto por mim, enquanto jornalista e professor da área de jornalismo, eu vejo de forma negativa esta catadupa de reformas, que no meu ponto de vista foi feita a calhar, com base na ideia muito positiva de que iria permitir integrar melhor as pessoas. Mas esta catadupa de reformas teve o efeito contrário, como já se disse, destruiu o sistema educativo, descredibilizou o sistema educativo e em particular a escola pública.

E atualmente, a classe média –, era quem mais se beneficiava da escola, se apressa para colocar os seus filhos no ensino privado, precisamente porque já desconfia da

escola pública. Houve obviamente uma massificação, a massificação da escola tem a sua dose de culpa no estado a que a educação chegou.

Mas a pedagogia romântica e construtivista, como a designa o professor Nuno Crato também tem muitas culpas no cartório. Por outro lado, a falta de autoridade do professor na escola é muito questionada, os políticos...

O fato de os políticos, em vez de conceder maior poder, maior autoridade ao professor, à escola – parece que apenas consideram proteger os estudantes que, frequentemente, são maldosos uns em relação aos outros. Todas essas coisas tornaram a escola atual pública numa instituição que anda, em boas palavras portuguesas, pela rua da amargura.

O que eu acho como jornalista – faz falta, da minha posição como jornalista, em particular como cidadão, o que falta à escola – é termos novamente uma escola com exames, termos programas, conteúdos adequados mas exigentes e termos um outro instrumento que me parece fundamental – a reinstalação da autoridade.

A autoridade do professor sobre a sala de aula, existência de castigos aos estudantes que se comportam mal, os castigos podem ser a suspensão – acho que há uma outra coisa que está totalmente errada, que é tornar os professores em burocratas do ensino.

Portanto, diminuir a burocracia e tornar mais fácil a um professor que assim entenda – reter um aluno, eu direi mesmo reprovar um aluno – quando tem que ser reprovado, sem ter que fazer grandes relatórios ou desgastar-se em burocracias estereis.

Então, há um conjunto de problemas que estão bem identificados e que, do meu ponto de vista há falta de vontade política para resolver e eu não percebo porque – eu não percebo porque, sinceramente.

- Diversos investigadores das Ciências da Educação dizem que os jornalistas radicalizaram as críticas contra o sistema educacional, enquanto investigador da comunicação e analista do discurso midiático, concorda com tal ponto de vista?

Jorge Pedro Sousa — Em primeiro lugar eu penso que os jornalistas não radicalizaram os discursos, até porque os jornalistas, embora suficientemente especializados; os jornalistas tendem a analisar, quando muito e deixam as opiniões, os comentários para os especialistas. No entanto, há muitos jornalistas especializados em educação. E os especialistas de alguma maneira também são cidadãos tal como eu. E portanto, de alguma forma ecoam nos meios de comunicação as expectativas que os cidadãos têm acerca do sistema educativo.

Portanto, os jornalistas..., faz parte do jornalismo eu diria, os jornalistas são pessoas que estão dentro de uma determinada sociedade, num contexto social, num contexto cultural e num contexto histórico. E, naturalmente, os meios de comunicação – vivemos numa democracia, no estado de direito, os meios de comunicação dão naturalmente conta das preocupações e dos interesses das pessoas.

É óbvio que posições como as minhas encontram-se necessariamente na comunicação social, porque elas existem e são radicalmente contra alguns teóricos da ciência da educação que, animados por expectativas que, do meu ponto de vista são completamente errôneas acerca da situação educacional, contribuíram em grande medida para descredibilizar a escola pública.



Um outro culpado dessa situação, do meu ponto de vista, é o Ministério da Educação, que mais valia não existir. É essencialmente um antro de burocratas, que pouco ou nada fazem efetivamente pelo ensino. Podem pôr aqueles professores que lá estão outra vez nas salas de aula –, se é que eles estão capacitados para isso, o que eu acho muito bem, por que o Ministério da Educação pouca ou nenhuma falta faz. As escolas poderiam criar medidas de autogestão, com regras obviamente, mas com algum tipo de autogestão. Terem os seus gestores e serem acompanhadas pelas autarquias, e apenas haver algumas comissões para instituir conteúdos, programas mínimos a cumprir.

Outros culpados por esse estado de coisas são os professores. Os professores têm interesses corporativos e não aceitam de bom grado, mas isso é natural, que sejam aumentadas as exigências do seu trabalho. Eu acho bem que um professor do ensino secundário e do ensino básico, tal e qual como acontece com o professor do ensino superior, seja sujeito a provas. Acho muito bem que, para progredir na carreira tenha que mostrar aquilo que vale.

Acho extremamente benéfico para o sistema. Acho extremamente benéfico que o governo, que tem os professores à sua disposição, institua aulas de substituição para quando uns faltarem e outros que os substituam. Acho muito bem que a assiduidade seja contabilizada para a progressão na carreira. Portanto, esse é um dos fatores que podem interferir na classificação de um professor para ele progredir na carreira.

Acho extremamente positivo, e nós assistimos a uma grande defesa corporativa dos professores e dos seus interesses, que tem mais a ver com seus interesses específicos enquanto classe profissional do que com os interesses do sistema educativo, da sociedade e do país.

Aliás, muitas vezes os professores fazem por exemplo greves, fazendo reivindicações, reivindicando melhores salários e coisas desse gênero, dizendo que é tudo para o bem do sistema educativo e não sei mais o quê? Isso é uma fatuchada!!!

É estamos a... é melhor chamar os bois pelos nomes –; quando fazem uma greve por melhores salários não é pelo sistema educativo, é pela sua condição de assalariados, é condição de classe – não venham confundir as coisas. E, às vezes, os meios de comunicação fazem muito bem em dar espaço não apenas aos professores que defendem essas ideias, mas também a outros que são contrários.

Estas posições corporativas dos professores dá um conjunto de situações que os meios de comunicação ecoam por que estão mergulhados na sociedade. E por que os jornalistas são pessoas em interação com as outras, estão mergulhados num contexto cultural, social e num determinado momento histórico.

.....  
Prof. Dr. José Augusto Pacheco – Universidade do Minho – Braga  
Instituto de Psicologia e Educação – Presidente da Sociedade  
Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE)  
.....

**“As Ciências da Educação não têm como intervir no nível  
macro das políticas educativas, pois o Ministério da Educação  
nunca foi ocupado por alguém da Educação”.**

As Ciências da Educação vêm sendo injusta e insistentemente criticadas por diversos *opinion makers* e inexistente na mídia o mesmo espaço para se elaborar o contraditório, afirma o presidente da Sociedade Portuguesa das Ciências da Educação (SPCE), Prof. Dr. José Augusto Pacheco. Observa que os comentadores que elaboram tais críticas se esquecem que a partir de 25 de abril de 1974, nunca houve um Ministro da Educação sequer que tenha sido oriundo da Educação. Quase todos os Ministros da Educação, lembra ele, são originários das Engenharias. Apenas a atual Ministra veio da Sociologia. Mas efetivamente ninguém da área específica das Ciências da Educação dirigiu o Ministério da Educação. Por isso, adverte que “as Ciências da Educação não podem ser culpadas pela gestão macro das políticas educativas em Portugal – pois efetivamente nenhum integrante da área ocupou o Ministério até hoje”.

Quanto às críticas às teorias pedagógicas de base Construtivista que embasam o cotidiano escolar, o presidente da SPCE argumenta que em Portugal ainda há uma concepção de escola elitista. Uma escola que está muito centrada na aprendizagem de conteúdos, na memorização. Uma escola que favorece essencialmente a avaliação somativa, embora a avaliação somativa seja dominante – mas as práticas dizem que a avaliação é formativa. Justifica que aí é que está o verdadeiro problema do insucesso escolar em Portugal. Ele julga que não são as teorias pedagógicas que fundamentam o insucesso escolar –, são outros os fatores – por que não há teorias pedagógicas que sejam mais responsáveis por resultados do que outras. Contesta a simplificação da crítica contra as teorias pedagógicas, e afirma que ninguém pode dizer que a escola portuguesa é Construtivista – por que as suas práticas não são!

— A escola portuguesa atual é a escola do insucesso educativo?

José Augusto Pacheco — A generalidade das análises que se fazem de momento sobre o sistema educativo português, e sobre outros sistemas educativos, sobretudo para o que existe em função das políticas de educação e formação da União Europeia, reforça o valor quantitativo dos resultados. Como se os critérios para a qualidade e eficiência dependessem somente de alterações ao nível das estratégias de ação política. Continua-se a ignorar, e insistentemente, que as instituições escolares e não escolares são organizações complexas com uma função social que justifica a sua missão primeiramente educativa. A missão instrucional também não pode ser esquecida por educadores, professores e investigadores, pois a escola do insucesso de um aluno é a escola do insucesso de todos.

— Quais são os motivos que fazem com que as Ciências da Educação sejam criticadas sistematicamente por alguns *opinion makers*?

José Augusto Pacheco — É sobretudo no contexto dos resultados escolares que as Ciências da Educação têm sido ultimamente criticadas de forma veemente, com largo apoio da

comunicação social. Mais do que argumentos consistentes, a prática da culpabilização tem recaído na descontextualização dos discursos e textos, no descentramento de prioridades e temáticas, na defesa de uma escola de um passado meritocrático, na legitimação de um professor transmissor e na orientação de uma investigação direcionada para a explicação.

Trata-se de uma crítica incongruente, muito pouco estruturada, quer pela debilidade teórica que a fundamenta, quer pelos motivos que a desencadeiam, tornando quase impossível estabelecer um diálogo construtivo. Na medida em que pretendemos assumir que os problemas existentes no sistema educativo não têm a sua gênese nas Ciências da Educação, como o poderá comprovar um simples levantamento dos registros políticos das últimas três décadas.

No entanto, devemos considerar que esta situação de crítica às Ciências da Educação necessita de ser pensada em função do seu estatuto científico no seio das comunidades de investigação, e do seu estatuto social no quadro das profissões de educadores e professores, nomeadamente ao nível das agendas e financiamento da investigação, da profissionalização docente e da profissionalidade dos educadores e professores.

— As críticas são injustas então?

José Augusto Pacheco — A área das Ciências da Educação é uma das que mais têm contribuído para a reflexão e organização dos sistemas de educação e formação, existindo muitos estudos, no âmbito de dissertações e teses, grupos de trabalho e grupos de pesquisa, que podem ser consultados. Talvez devamos reconhecer que nos tem faltado uma outra forma de tornar visível o bom trabalho realizado e que todos continuamos empenhados numa produção científica de qualidade, tentando aumentar o seu rigor científico e metodológico.

— Qual é a sua opinião sobre a cobertura midiática das questões educativas em Portugal?

José Augusto Pacheco — A cobertura midiática das questões educativas em Portugal obedece aos ciclos das reformas por um lado e, por outro, aos ciclos dos exames nacionais. Eu julgo que as questões da educação são muito discutidas nos média essencialmente nos momentos das reformas educativas, que em Portugal tem sido muito frequente nos últimos anos. Essencialmente depois de 25 de abril de 1974 tivemos algumas reformas e, digamos que a comunicação social expressa bem essas discussões. É um outro momento é o dos exames nacionais do 12º ano, no fim do ensino secundário ou ensino médio no Brasil. Foram agora também introduzidos exames nacionais no fim da escolaridade básica, que em Portugal é no 9º ano de escolaridade. E neste momento também estão a ser implementados exames com um cariz nacional, que são as provas de avaliação aferida que são feitas nos anos terminais de cada ciclo, portanto no 4º, 6º e 9º anos, cujos resultados também são divulgados.

A comunicação social, mais ou menos ali pelo final de julho, princípio de agosto ou setembro – alguns jornais portugueses de maior cobertura nacional estabelecem, com base nos resultados nacionais, um *ranking* de escolas do ensino básico e do ensino secundário. São esses dois ciclos que eu vejo para o aparecimento das questões educacionais nos média.

— O senhor acha que a mídia trata os temas educativos com profundidade e equidade?

José Augusto Pacheco — Os mídia abordam as questões educacionais na base dos *opinion makers*, portanto, dos fazedores da opinião, que têm quase lugar cativo nos mídia, quer seja nos jornais quer seja na televisão, porque raramente os mídia têm pessoas especializadas nas áreas educacionais. Eu vou citar um caso concreto, o jornal o Público, que é um jornal de muita circulação em Portugal, e um dos mais lidos portanto. O Público é lido por nós diariamente, nós das universidades. No meio intelectual é o Público que se lê. Em outros tempos o jornal Público teve uma página dedicada à educação, e essa página foi retirada.

Quer dizer, a secção dedicada à educação foi retirada. Há notícias de vez em quando, ou debates sobre a questão da educação, perdidas no meio das outras notícias. Portanto, esse jornal de circulação nacional perdeu essa identidade, embora esse jornal tenha uma jornalista que é a Bárbara Yong que é uma especialista no campo da educação. Mas geralmente recorrem de fato aos *opinion makers*. E por outro lado, ultimamente em Portugal recorrem também ao pensamento de determinados acadêmicos que são contrários às Ciências da Educação. E isso é um fato que nos preocupa, e que eu reforcei no evento acontecido em maio deste ano, na Ilha da Madeira, durante o Congresso da Sociedade Portuguesa das Ciências da Educação.

Pois as Ciências da Educação estão a ser criticadas injustamente porque não temos os mesmos espaços para contrariar os seus argumentos. Mesmo que os tivéssemos nós sabemos que são argumentos muito fortes, muito centrados em princípios do neoliberalismo, da competitividade das escolas, do reforço e dos resultados da matemática e da língua portuguesa. E de fato nós ai perdemos espaço, aliás nunca o tivemos. E também perderíamos na argumentação por que os argumentos dos *opinion makers* são extremamente fortes .

— Acredita que haja algum conflito ou mal-estar entre os campos da comunicação e da educação?

José Augusto Pacheco — Eu não diria que existe um mal-estar. Eu julgo que existe por parte da comunicação social um desconhecimento daquilo que se faz no campo das Ciências da Educação. Há um debate nacional, por exemplo, nós temos o programa Prós e Contras, da RTP que é um espaço de discussão, onde geralmente há dois prós e dois contrários. As Ciências da Educação nunca foram chamadas para um debate sobre a educação. E quando é feito as Ciências da Educação não estão representadas. No último debate que houve, quem esteve a representar a educação foi o Antonio Nóvoa, que é um acadêmico da História da Educação e que neste momento é Reitor da Universidade de Lisboa. Mas nem a Sociedade Portuguesa das Ciências da Educação, que eu presido, nem outras associações profissionais que existem no campo das Ciências da Educação têm sido chamadas para o debate das questões educacionais. Eu julgo que a comunicação social não tem procurado estabelecer esse diálogo com as Ciências da Educação.

— Qual a razão da crítica dos *opinion makers* à Teoria Pedagógica Construtivista?

José Augusto Pacheco — A argumentação de Nuno Crato e de outros, pois há muitos seguidores desse *opinion maker* no jornalismo português, é que os maus resultados da escola portuguesa e do ensino básico escolar, com reflexos no ensino superior se deve essencialmente às teorias pedagógicas. E que essas teorias, sobretudo baseadas no

Construtivismo pedagógico, recorrendo a Piaget, Vygotsky e outros têm sido responsável por tais resultados negativos a nível nacional. E segundo essa argumentação, os responsáveis pelas Ciências da Educação teriam sido desde 25 de abril de 1974 até a atualidade, os responsáveis máximos pelas políticas educativas.

Ora, há aqui duas questões que eles não compreendem. Primeiro, depois de 25 de abril de 1974 nunca houve nenhum Ministro da Educação, da área da Educação! Jamais houve um Ministro da Educação da área das Ciências da Educação. Os Ministros da Educação têm sido geralmente pessoas oriundas do ensino superior e preferencialmente da área das Engenharias. Vamos identificar os Ministros da Educação! Nenhum Ministro da Educação é oriundo da Educação! O mais próximo foi da Sociologia. Por exemplo, a atual Ministra da Educação é da Sociologia. O David Justino também era da Sociologia – mas, geralmente são da Engenharia. Portanto, as Ciências da Educação não têm qualquer responsabilidade na definição macro das políticas.

Até que ponto a argumentação do Construtivismo é aceitável ou não? Nós sabemos que em Portugal, em finais da década de 1960 e antes de 25 de abril de 1974 se verificou a massificação do ensino. Foram construídas escolas públicas, começou a generalizar-se o conceito de educação para todos que foi consumado no princípio da década de 1980. E digamos que hoje em Portugal temos uma educação para todos, uma escola pública com qualidade para todos. Isso é uma conquista irreversível das últimas décadas. Agora, o fato de termos mais acesso às escolas, sobretudo, uma escola que estava preparada e que ainda está, segundo alguns especialistas, preparada essencialmente para funcionar na base de um certo elitismo. Pois os pressupostos da escola portuguesa são os pressupostos do Liceu, da antiga estrutura curricular dos Liceus, que hoje são escolas secundárias e que estão baseadas essencialmente no elitismo. Quer dizer, não houve o acompanhamento necessário, e ainda houve o acesso de todos à escola, e uma alteração do funcionamento da própria escola .

Nós temos uma escola essencialmente elitista ainda hoje. Uma escola que está muito centrada na aprendizagem de conteúdos, na memorização. Uma escola que favorece essencialmente a avaliação somativa, embora a avaliação somativa seja dominante – mas as práticas dizem que a avaliação é formativa. Aqui é que está o verdadeiro problema do insucesso escolar em Portugal. Eu julgo que não são as teorias pedagógicas que o fundamentam por que não há teorias pedagógicas que sejam mais responsáveis por resultados do que outras. Eu julgo que ninguém pode dizer que a escola portuguesa é Construtivista – por que as suas práticas não são!

Poderá ser. A escola portuguesa poderá ser Construtivista em alguns aspectos teóricos, mas não é ao nível das suas práticas. Eu julgo que é esse o problema que eles não conseguem explicar. Por que uma coisa é aquilo que as Ciências da Educação têm proposto nos últimos anos, e nem todos trabalham no Construtivismo.

E por outro lado há uma grande distância entre aquilo que se propõe e aquilo que se faz, por que a nossa escola tem ainda uma grande tradição licial e baseada essencialmente nos pilares de um certo elitismo.

— Como analisa as representações da educação e da função docente que a mídia constrói para a opinião pública?

José Augusto Pacheco — A representação social dos professores tem sido descaracterizada na última década. Isso acompanha a descaracterização social de outras profissões. Eu

acho que nesse aspecto o professorado não deve entender que essa desprofissionalização, essa perda social de imagem, seja exclusiva dos professores. Vamos lembrar os médicos, vamos lembrar os próprios políticos, vamos lembrar os juizes, vamos lembrar também os próprios jornalistas. Eu julgo que as profissões em Portugal têm sofrido algum desgaste social. O professorado é daquelas profissões que mais sujeitas estão ao desgaste social.

E por que o professorado está sujeito a esse desgaste social? Porque não é só o problema dos resultados escolares. É o problema da disciplina e do comportamento dos alunos, que ultimamente têm se constituído em Portugal um ponto crítico do sistema. Em razão também das respostas que a escola procura dar à sociedade. Lembrava Antonio Nóvoa – e eu sugiro que o leitor entre no site do Conselho Nacional de Educação, e veja o relatório que foi produzido sobre o debate nacional em educação. E o Antonio Nóvoa relembra uma coisa em seu texto de intervenção –, a escola até 25 de abril de 1974 tinha uma tarefa instrucional – a partir de agora, a escola tem uma tarefa instrucional mas, também, uma tarefa educacional. E à escola atribui-se todo o tipo de missão. A escola tem que promover a educação sexual, a educação para a saúde, a educação rodoviária, a formação para a cidadania. À escola pede-se tudo, e julgo que os professores não têm sido formados, não têm sido mentalizados para poder dar essas respostas.

.....  
Prof. Ms. Helder Bastos – Faculdade de Jornalismo – Universidade do Porto  
.....

**“É preciso enquadrar os assuntos, fazer mais reportagens nas escolas, ouvir os professores”.**

Os jornais descuraram da cobertura em profundidade da educação, deveriam debater melhor, explicar melhor as causas e o alcance dessas reformas, pois a educação é um setor estruturante da sociedade e, portanto, fundamental para o país, essa é a opinião do Prof. Ms. Helder Bastos – da Faculdade de Jornalismo da Universidade do Porto. Ele menciona também que, a sensação de crise ora existente no campo educacional decorre das reformas e inúmeras contrarreformas sem fim, ocorridas ao longo dos últimos anos. Pois, cada ministro que assume a Educação desfaz o que foi feito pelo anterior, transformando o ensino em Portugal numa verdadeira “manta de retalhos”. Alerta que mexer com toda a máquina do sistema educacional português gera reflexos diretos na vida dos professores, dos alunos e dos pais. Observa também que o Ministério da Educação não está sabendo se comunicar com a sociedade de maneira eficaz e competente, o que agrava ainda mais as relações com a opinião pública.

— Qual é a sua opinião sobre a cobertura midiática das reformas educativas em Portugal?

Helder Bastos — Eu tenho para mim que a cobertura midiática não tem sido suficientemente bem trabalhada ao longo dos últimos anos. Isto é, entre os mídia e, sobretudo, os jornais, que penso que têm maior responsabilidade nisso. Fica a preocupação de ir mais fundo nas questões, explicar realmente às pessoas o que realmente está em causa quando o Ministério da Educação vem a empreender as reformas.

Percebi muitas vezes que a cadência das reformas e a complexidade das mesmas é difícil de se abordar pelos mídia e também isso inclui os jornais. Mas, ainda assim, acho que há deficiências muito significativas em termos de cobertura.

Isto é, eu acho que, sobretudo, os jornais deviam prestar mais atenção a esta área, deviam dar mais espaço e deviam tentar explicar melhor, debater melhor estas reformas e o alcance delas, pois tem sido muitas ao longo dos últimos anos. Creio que nós podemos ver retrospectivamente hoje, os resultados não são brilhantes. Nós continuamos a ter problemas gravíssimos, estruturais.

Isso se deve às torrentes contínuas de reformas e contrarreformas ao sabor dos ministros que entravam e saíam, o que acabou por transformar o ensino em Portugal numa manta de retalhos que é difícil de consertar. E, portanto, acho que os mídia deviam ter – sobre uma área que é estruturante em termos de sociedade, deviam ter uma melhor atenção.

Ressalto o fato de alguns anos atrás, talvez uma década atrás, dois dos nossos principais jornais prestavam muito maior atenção à educação. Era o caso do Público, que tinha uma página diária só para a educação, que no instante desapareceu –, e o Jornal de Notícias, que chegou a ter uma página diária de educação, que aliás chegou a ter grande sucesso, na qual o professor Manoel Pinto, da Universidade do Minho, teve um papel preponderante, mas que obstante foi caindo e desaparecendo. E as secções de Educação nos jornais, nos principais jornais portugueses foram se diluindo em outras secções como Cidade e outras.

Ou seja, apesar do interesse do assunto, sobretudo, os jornais, descuraram muito e decaíram muito em termos de espaço e atenção que davam. As rádios e as televisões nunca deram grande atenção, a não ser em momentos de grandes polémicas, ou grandes manifestações de alunos, ou de missões de ministros da Educação. Mas tirando isso, nunca foram brilhantes na cobertura. Os nossos jornais já foram muito melhores do que hoje.

— Em resumo, a mídia não trata o tema com profundidade e criticidade necessárias?

Helder Bastos — Do meu ponto de vista não. Acho que falta mais especialistas, mais pedagogos a escrever nos jornais e a falar nas televisões. Falta mais debate e falta, sobretudo, – esse é um papel também que eu considero de particular importância nos jornais – mais contextualização nos assuntos. Não basta produzir as notícias da forma a, da forma b ou estruturar da forma c. É preciso enquadrar os assuntos, explicitá-los, pô-los em perspectiva histórica nomeadamente. Fazer mais reportagens nas escolas, ouvir os professores, os educadores. E esse é um trabalho que acho que não tem sido feito com o devido realce que o assunto merece.

— Que imagem de escola a mídia passa para a sociedade?

Helder Bastos — Eu diria que atualmente, uma das imagens que passa é que as escolas são locais onde as pessoas têm muitos problemas, nomeadamente na convivência entre os alunos e, em muitos casos contra os próprios professores tem vindo a aumentar. Há uma percepção de que as condições de trabalho dos professores estão deteriorando-se gravemente, digamos assim. Há uma noção de que os professores estão muito desmotivados no desempenho de suas funções.

Acham que o Ministério da Educação continua a ser um monstro burocrático, que não percebe a importância do trabalho e continua a legislar contra os professores. Portanto, esses tipos de situações nos últimos anos têm sido os tipos de situações que mais visibilidade têm tido nos mídias.

Portanto, em termos de imagem geral, não será a imagem mais favorável ao setor que deveria ser. Deveria haver uma estabilidade muito maior e geradora de sossego também, para um funcionamento normal e muito mais forte.

- As autoridades governamentais da área educacional apresentam os seus argumentos junto à mídia sobre a questão educativa?

Helder Bastos — Apresentam. A questão está em saber se apresentam bem e de forma verdadeiramente bem descodificada para a maior parte dos pais, dos educadores, dos professores e de todas as gentes que estão à volta do ensino. Isto é, não é um problema exclusivo do ensino, mas existe também no ensino –, que é a dificuldade em os ministros e os secretários de estado da Educação, ou seja, aqueles que podem falar com propriedade das reformas. Há uma extrema dificuldade em fazer passar a mensagem e tornar claro para as pessoas, para os cidadãos, antes de tudo aos pais que têm filhos na escola – qual é o alcance das medidas tomadas. Ou qual é o alcance da correção que agora se vai introduzir, que vai completamente de encontro daquilo que fora feito pelo ministro anterior. O que isso vai significar para a melhoria ou não da qualidade do ensino ministrado. E isso normalmente não é explicado, ou não é bem explicado. Há aqui um problema de comunicação entre quem governa e quem é governado claramente. Neste setor, como noutros, mas neste setor também.

- A cobertura midiática das reformas está provocando ou provocou um mal-estar entre os campos jornalístico, académico e educacional em Portugal?

Helder Bastos — Há sempre zonas de fricção, nomeadamente quando os sindicatos, por exemplo, os Sindicatos dos Professores em Portugal têm muita força, e isso é um dos principais polos de resistência às reformas. Tem sido ao longo dos anos a face mais visível do combate ao Ministério da Educação e aos sucessivos ministros da Educação de todas as cores políticas. Portanto, penso que nesse aspecto também nós não estamos numa fase brilhante atualmente.

- Na condição de académico e professor de jornalismo, como analisa as reformas implantadas em 1986. Acha que as reformas pioraram o sistema educativo?

Helder Bastos — É de fato um assunto que dá panos para as mangas, mas também não sou especialista no acompanhamento dessa área. Mas a percepção que eu tenho enquanto professor e enquanto cidadão é que, de fato, tem havido um grande desmonte no ensino ao longo dos anos. Legisla-se muito avulso, muito em zigue-zague. Cada governante que chega altera muito rapidamente as reformas feitas por governos anteriores com a maior das facilidades, sem ter muitas vezes a noção de isso implicar, mexer com toda a máquina do sistema educacional português, com reflexos diretos na vida dos professores, dos alunos, dos pais.

Penso que não tem havido uma verdadeira ponderação desses fatores. E a percepção que eu tenho é que de fato hoje há muito improvisado, há muito contraste e um ensino que, nos diferentes níveis, está transformando de fato numa banda de retalho, que é difícil digerir pelos pais, é difícil digerir pelos alunos – que estão constantemente a ver



seus planos mudarem, metodologias mudarem. E também para as pessoas que não têm muitas vezes condições de estabilidade, não só a nível pessoal. Muitas vezes isso implica em instabilidade a nível pessoal, mas também problemas curriculares e outros.

Ou seja, neste constante somar de reformas, é impossível, penso, em criar-se um ambiente de estabilidade para que um aluno faça um ciclo de ensino até o 12.<sup>o</sup> ano, até o fim da escolaridade obrigatória, com um mínimo de estabilidade. Torna-se muito complicado o fato de se estar hoje no centro do furacão, que é o sistema de ensino em Portugal.

— Os teóricos da educação são culpados pela crise no setor?

Helder Bastos — Os teóricos!! Eu não iria tão longe. A questão que eu coloco é – será que os teóricos, naquilo que teorizam, têm de fato alguma implicação prática em termos de decisão depois dos agentes políticos? Tudo que eles conheçam de fato terá algum peso, em termos, depois das decisões práticas? São muitas vezes pessoas que estão diretamente ligadas ao Ministério da Educação. Pedagogos ligados ao Ministério da Educação têm, além do seu saber técnico e teórico têm, digamos assim, que pesar e ponderar questões de civilidade política. Por que à partida, há um enquadramento muito específico ao contributo que eles passam em termos teóricos.

Agora, quem teoriza o ensino em Portugal, de uma forma independente a partir da universidade –, a percepção que eu tenho é que o peso que eles têm em termos de produto da decisão final dos agentes políticos é muito reduzido. Portanto, eu não vejo os teóricos do ensino como responsáveis pelo quadro que se encontra o ensino em Portugal.

.....  
Jornalista José Paulo Serralheiro – Editor do Jornal  
A Página da Educação – Porto  
.....

**“Os mídia substituíram os jornalistas por comentadores, e não há em Portugal, um único comentador sobre educação que seja especialista em educação”.**

A cobertura midiática sobre as questões educativas em Portugal está priorizando o discurso do poder, é o que afirma o jornalista José Paulo Serralheiro, editor do Jornal mensal A Página da Educação, ao explicar que o Ministério da Educação é quem pauta os mídia. Lembra que no período de 1991 até 1996 os meios de comunicação social deram maior cobertura e valorizaram mais a área, inclusive com a abertura de secções de Educação, coordenada por jornalistas que revelaram-se competentes na cobertura dos fatos educacionais. Porém, com o passar dos tempos, os veículos midiáticos impressos extinguiram as secções destinadas à área educacional.

Enfatiza que, apesar de no discurso contemporâneo a educação ser valorizada, isso não se reflete na linha editorial dos mídia, pois eles deixaram de cumprir o papel fundamental de “ajudar os professores a pensar na problemática” educativa de forma a levá-los a refletir sobre a própria ação docente. Ele aponta que uma das causas que enfraqueceram e desqualificaram a cobertura midiática foi a substituição dos jornalistas por comentadores. Observa que os comentadores são generalistas e opinam sobre questões relativas aos transportes, à produção vinícola –, e também sobre temas educacionais.

— Qual é a opinião do senhor sobre a cobertura midiática das reformas educativas em Portugal?

José Paulo Serralheiro — Eu penso que não tem sido sempre igual. Convém ter em conta que nós tivemos, por exemplo nos anos 80 do século passado, alguns de nossos jornais, nomeadamente os jornais diários como, por exemplo, o Jornal de Notícias, na altura era um jornal que tinha um peso maior talvez do que tem hoje na opinião pública portuguesa. Não quero dizer que hoje não se edita. A nossa quantidade de jornais hoje atinge um público, digamos, mais popular e menos erudito. Mas outros jornais, como o Diário de Notícias –, ainda não tinha aparecido nessa altura o jornal Público, que hoje em Portugal tem um papel também como jornal diário de referência. Mas digamos que, sobretudo, os jornais diários e um ou outro semanário da época, davam uma importância muito grande à educação.

De tal modo que eles mantinham, e isso é uma característica desses jornais desse tempo –, eles mantinham uma secção própria só sobre Educação. E nessa secção própria sobre Educação, formaram-se alguns jornalistas que, embora não tendo nenhuma formação académica especializada na área de educação, em termos práticos, pela continuidade dos seus trabalhos – na verdade eles foram bons jornalistas com capacidade de entender o mundo da educação. E, portanto, com a capacidade de se pronunciarem e darem voz às pessoas que podiam dizer alguma coisa acerca da educação em Portugal e no mundo.

Estou a lembrar por exemplo, só a título de exemplo eu cito Manuel Pinto, que é hoje um professor de jornalismo – da Universidade do Minho, que foi uma das pessoas que durante alguns anos editou uma secção de Educação no seu jornal, que era o Jornal de Notícias, na época, que era muito interessante. E, portanto, posso dizer que nessa altura, para os próprios professores – o professorado, quer do ensino não superior, quer do ensino superior, do ensino universitário, essas leituras e essas informações eram importantes para pensarem no próprio trabalho.

Eu diria que esses jornais na época desempenharam uma função que eu considero positiva, porque conseguiram que os média ajudassem a fazer uma coisa que toda a gente sabe, e que é indispensável, que é a capacidade de pensar sobre o próprio trabalho. Digamos, ter a capacidade para o pensar. Desempenharam uma outra função que também parece muito importante, que é o meio de comunicação, lido por muitos professores, por uma boa percentagem de professores – esses meios de comunicação contribuíram para unificar um pouco o pensamento dos professores acerca de determinadas problemáticas.

Essa situação foi se deteriorando, e apesar de no discurso público, no discurso retórico-político a questão da educação nos anos de 1990 e depois, agora nos anos 2000, já neste século, devido a ter um papel cada vez maior, pois cada vez se fala mais na importância da educação – não tem correspondência nos média. Por que os poucos jornais, estou-me a lembrar que o próprio Jornal Público chegou a ter na sua fase inicial uma secção de Educação. Formou quatro ou cinco jornalistas competentes, na minha opinião, também como professor e também como jornalista – eram jornalistas jovens, mas competentes. Mas, rapidamente começou a ser menos importante falar das questões concretas da educação e, começou a ser mais importante, para esses média, e para esses jornais, a abordar, digamos, a falar do discurso do poder, ou o

discurso que o poder tinha acerca da própria educação. Isso, portanto, foi uma fase transitória que eu situo de 1991 até 1996.

Daí para cá, se nós formos a ver, nenhum órgão de comunicação social da imprensa escrita, da imprensa propriamente dita, nem semanários, nem diários, nenhum deles tem secções de Educação. Abandonaram as secções de Educação. Por outro lado, os próprios jornalistas que foram ganhando alguma formação nessa área, muito rapidamente são transferidos para outras áreas. Isto é, quando começam a perceber alguma coisa de educação, e mesmo no contato que nós temos, quando sentimos que aquela pessoa já entende um pouco de como funciona o sistema e começa a ter capacidade para questionar – é transferida para outra coisa qualquer, para Sociedade, para Cultura e por aí afora.

- As causas e as consequências das reformas educativas são abordadas com clareza e profundidade pelos meios de comunicação?

José Paulo Serralheiro — Não cumprem o papel de ajudar os professores a pensar na problemática. Portanto, digamos, os média abandonaram esse papel – é uma pena. É uma pena que não cumprem. Em contrapartida, substituíram os trabalhos jornalísticos por trabalho dos comentadores. E para comentadores, chamam não comentadores – se nós formos a ver não há um único comentador em Portugal sobre Educação que seja especialista na área da Educação!

Nós temos excelentes investigadores em muitas universidades portuguesas – quer nas universidades do interior – quer nas universidades de Lisboa e do Porto mas, lamentavelmente, nós não temos nenhum comentador permanente sobre matéria educativa que seja investigador na área da educação. Do contrário, o que nós supomos, e o que nós lemos é que, os comentadores, são comentadores de tudo, como se costuma dizer – “paus pra toda colher”. Portanto, comentam os transportes rodoviários, como comentam a educação. Comentam a produção vinícola, enfim, comentam tudo, e também comentam a educação!!

E comentam a educação, sobretudo. Uma das características mais visíveis é que, na base das suas críticas estão as seguintes ideias: primeira, que não existem ciências da educação; e segunda, que as problemáticas da educação não são coisas para tratar do ponto de vista científico!! São questões para tratar do ponto de vista da opinião, seja da opinião dos comentadores, enquanto cidadãos comuns seja, por exemplo, sob o ponto de vista dos pais. Ou seja, eles omitem o especialista educacional. Dão muito mais valor às opiniões de um pai, que se queixa da escola do filho do que, por exemplo, às opiniões de um especialista da educação, que seja reconhecido inclusivamente internacionalmente! Portanto, essa é uma das características predominantes.

A outra é que, essas pessoas não agem. Como não agem não têm formação na área da educação, não têm capacidade para decodificar os problemas educativos, nem sequer têm conhecimento para fazer alguma coisa no campo da Educação Comparada, com o que se passa noutros países. Agarram-se a preconceitos – e, portanto, elas são preconceituosas em suas análises. E essa análise, portanto, preconceituosa, é prejudicial por que vai formar mal; ou eu diria deformar a opinião pública em geral. E inclusivamente vai refletir isso no nível do ensino, revoltando essencialmente os professores, que se sentem incompreendidos pela comunicação social.

Sentem que os problemas que se confrontam diariamente não são analisados por ninguém. Por que nem sequer através dos meios de comunicação lhes chega o eco, diga-

mos assim, daquilo que pensam os próprios especialistas na área da educação. Portanto, uma das pobreza, das carências que tem o nosso sistema educativo e, nomeadamente, o corpo docente em Portugal, é uma grande dificuldade em unir esforços em torno da análise dos problemas concretos que têm, para depois chegar às conclusões, sejam elas quais forem.

Quer dizer, não há um espaço de debate, mesmo por que nos meios de comunicação social não existem. Existiram durante algum tempo, na minha opinião, no meio sindical, um pouco, mas mesmo hoje, como o meio sindical é chamado pelas intervenções permanentes e constantes agressões – permanentes e constantes – que vêm do Ministério da Educação; os próprios sindicatos estão a ser reativos, puramente reativos – reagindo às provocações. E vão saltando de tema em tema e, portanto, a própria agenda é imposta pelo próprio Ministério da Educação, o que não é fácil resolver.

- Pode apontar outros fatos presentes na agenda político-midiática que afetam atualmente o setor educativo português?

José Paulo Serralheiro — Esse discurso que está aí pede o apoio do estado, portanto, no funcionamento também do setor privado. Há a possibilidade, que não é inócua, quando se fala na ideia do cheque-ensino. Toda a gente sabe que não é propriamente para ser aplicado nesta escola pública ou noutra escola pública – para isso não é preciso o cheque-ensino.

Para isso bastava então que se desse apenas a liberdade de escolha da escola. Embora nós saibamos que, quando se der liberdade de escolha de escola, é evidente que vai haver a tendência de, ao mesmo tempo que se faz esse discurso, veicular outro, de que a escola deve poder aceitar ou não aceitar os candidatos. Portanto, as escolas tenderiam, aliás como ocorre hoje, vão tendendo, em algumas escolas não aceitar determinado tipo de aluno.

Eu gostaria, por exemplo, já tenho dito e já tenho inclusivamente escrito, que eu gostaria muito que essas pessoas que defendem esse tipo de liberdade de circulação, por exemplo, que aceitassem com naturalidade, que o estado pagasse a uma turma de ciganos para ir ao Colégio Normal. Por que o estado não consegue colocar no Colégio Normal? Ou por que o Colégio Normal não aceita, por exemplo, colocar lá uma turma de ciganos? Se nós colocarmos lá, ainda ficaríamos à espera que esse Colégio Normal, com a sua experiência pedagógica, conseguisse resultados excelentes com esses alunos. Por que seria uma prova evidente de que valia a pena apostar nessas pessoas. Não é evidentemente essa a saída.

A par disso, vem um outro discurso que hoje é recorrente. É que é preciso, eu vou relativizar isso, que hoje em dia quem não souber Matemática não pode ter um grande salário, não pode ser um grande cidadão. Como se fosse obrigatório, como se fosse impossível que um escritor, eu posso dizer que um Gabriel Garcia Marquez, que não me consta que fosse um grande matemático, seja um grande escritor. Ou por que que o Saramago, que também não me consta que tenha sido um grande matemático – ele nem sequer frequentou universidade, e continua a ser um grande escritor. Ou Bethoveen, que me consta não foi um grande matemático, mas apesar de tudo foi um grande mestre. Ou Picasso, que aos 11 anos já fazia exposições – ainda não era um grande matemático – e nem me consta que tenha sido.

Isto é, há aqui alguma mistificação, ao nível do conhecimento e, sobretudo, uma recusa em aceitar que uma escola para todos, que incluía efetivamente todos os cidadãos, dos

jovens aos adultos, tem que ser uma escola que tem que saber valorizar os diferentes saberes, sem os hierarquizar. E que, provavelmente um aluno que é muito bom em Música, e que por hipótese, até pode não ser muito bom em Física mas, que esse aluno, que é muito bom em Música, deve ser valorizado, por que ele é muito bom em Música. Ou é muito bom em Desenho ou em outras áreas.

Isto é, a capacidade de conseguir perceber que há uma diversidade e que os alunos são diferentes. E que o interesse das pessoas é diferente. E que isso não minoriza ninguém e que não há saberes maiores e nem saberes menores. Em Portugal, concretamente, eu penso que uma das coisas que tenho muitas dificuldades em compreender nessa minha convicção – uma das piores coisas que Portugal tem, é a estrutura, o currículo único, ao nível do 2º e 3º ciclos.

A incapacidade que há para se reconhecer que os alunos podem optar por diferentes percursos, e que o mais importante é o percurso do sucesso e não o percurso do fracasso. O mais importante não é que o aluno seja obrigado a andar 5 anos, para repetir que ele é incompetente em determinada disciplina. Que era mais importante que ele fosse competente em outra disciplina qualquer e sentisse que era reconhecido por essa outra disciplina.

Por outro lado, não se pode continuar a pensar que nós temos que encontrar saídas, umas nobres e outras não nobres – sendo que as nobres são aquelas que repousam apenas nos raciocínios mais abstratos, e que as não nobres são aquelas em que o saber-fazer comanda essas coisas.

Eu tenho tendência para ver as coisas ao contrário. Eu penso que o que é bom – o indivíduo que sabe – é aquele que sabe fazer. O indivíduo que não sabe fazer, a mim não me interessa. Ele pode saber falar, mas apenas sabe falar. Ele não sabe fazer e como não sabe fazer, ele não sabe de fato. Portanto, penso que o sistema educativo está a adotar esse discurso – que é o discurso dominante de fato de um certo neoliberalismo. É um discurso que pensa que é preciso formar uma elite, e que essa elite deve comandar a vida, e que deve comandar a sociedade. E, portanto, que o resto deve ser uma mão de obra mais ou menos adequada à sociedade, ao mercado de trabalho e por aí afora.

.....  
Jornalista Fernando Basto – Repórter educacional do Jornal de Notícias – Porto  
.....

**“A escola continua sendo um local de desencontro. Não se encontram os professores, não se encontram os alunos. É uma escola de perdição – as pessoas se perdem”.**

O jornalista Fernando Basto denuncia a existência atualmente de uma grande “filtragem” noticiosa, o que na linguagem jornalística significa o controle das informações, por parte do Ministério da Educação. Ele argumenta que esse cerceamento das informações dificulta a cobertura jornalística atual da área educativa. Explica que não há como difundir para a opinião pública portuguesa os planos do atual governo no campo educacional –, e nem mesmo os passos que serão dados para melhorar a educação – ou ainda, as ações em andamento para o setor. “É tudo uma grande incógnita nesse governo!” resume Fernando Basto.

Sobre as reformas realizadas ao longo dos últimos anos, desabafa que na realidade não houve reforma alguma. O que ocorreram foram diversas experiências e “mexidas” no sistema escolar, que deixou tudo igual ou piorou mais ainda a situação educativa, que desautorizou e desmotivou a função docente, explica o jornalista. Ele faz uma síntese negativa das consequências dessas “mexidas” no seio escolar, ao assegurar que tantas mudanças provocadas pelas reformas fizeram da escola um local de “desencontro, de descontentamento, de insucesso, de abandono”. E constata: “É essa a escola portuguesa do momento”.

— Enquanto repórter da área educacional, como analisa as reformas educativas em Portugal?

Fernando Basto — Em relação às reformas, aquilo que se vê muito facilmente é que a escola hoje, desde 1974 até 2007, nesses anos todos, houve de fato uma sucessão de reformas ou mexidas. De experiências pedagógicas que não alteraram a escola, quer dizer, a escola basicamente hoje continua a não responder às ansiedades da juventude, daquilo que os jovens procuram na escola. A escola continua sendo um local de desencontro – não se encontra. Não se encontram os professores, não se encontram os alunos. É uma escola de perdição – as pessoas se perdem.

E a melhor prova disso que eu estou a dizer estão nos números, nas estatísticas do abandono escolar – são números catastróficos – é um desastre total. Portanto, baseado nessas estatísticas é muito fácil concluir isso – que houve de fato uma sucessão – que acho que nem foram reformas, foram mais experiências do que outra coisa, sem efeito na educação. Uma reforma é uma coisa que é feita com cabeça, tronco e membros e que repercute no tempo e, que se adapta, não se transforma por completo. E aqui, o feito que se vê é que esse conjunto de experiências feito na escola não resultou em coisa nenhuma. Portanto, hoje estamos a zero, continuamos a zero.

— O Prof. João Barroso, da Universidade de Lisboa, em um de seus artigos comenta que Portugal está no ciclo educativo do Descontentamento. Como repórter da área educacional capta esse sentimento junto às suas fontes?

Fernando Basto — Bem, ele é um especialista e em relação aos especialistas eu não vou nunca contra, pois são estudiosos na matéria. Eu sou um mero jornalista e observador, portanto, não sei se está no quarto ciclo, no terceiro ou no segundo. O que eu sei é que a escola continua de fato a não dar resposta às ansiedades dos alunos e dos professores. Ultimamente, muito mais agravado pelas medidas do governo que tem feito com que tenha resultado numa desautorização dos professores na escola, numa desvalorização da carreira docente e, é lógico que isso vai pegar na escola.

Mas, acredito que paga-se na escola com mais insucesso, com professores desmotivados. Portanto, tem sido contributos não para a melhoria do sistema no meu entender, mas contributos para deixar as coisas como estão, ou ainda piores. Sente-se neste momento, sente-se muito e eu sinto – ainda agora nessa reportagem que eu fiz sobre a indisciplina na escola, falei com muitos professores – sinto um descontentamento generalizado e elevado dos professores. E julgo que isso vai ter consequências no ensino e na educação.

— Acha que a mídia vem tratando com profundidade e criticidade tanto as reformas como as suas consequências no dia a dia escolar?

Fernando Basto — Eu acho que nos últimos anos, e na última década talvez, a imprensa criou um apetite muito grande em relação às questões educativas. Alguns órgãos de comunicação social têm dado bastante relevo de uma forma bastante séria e credível. O que não quer dizer que seja a generalidade dos órgãos de informação. Eu diria que há um conjunto de órgãos que se dedicam à matéria, e que contam com a colaboração de especialistas para se debruçarem sobre os temas e os analisam. Mas isso não é uma característica comum a todos os órgãos de comunicação social portugueses. Mas que houve nos últimos anos uma apetência dos temas de educação, isso houve com certeza.

— Os teóricos da educação são contemplados na cobertura educacional, assim como os gestores escolares?

Fernando Basto — Sim, há sempre essa preocupação na abordagem das matérias, de ouvir os peritos na matéria para que eles deem suas opiniões sobre os assuntos em pauta e aos outros intervenientes, principalmente os professores, os sindicatos dos professores e a confederação dos pais é sempre ouvida nessas questões.

— Nota atualmente algum mal-estar entre a mídia, os acadêmicos e a área educacional mais ampla?

Fernando Basto — Nesse momento em que falo eu diria que não existe um mal relacionamento. Simplesmente o que se sente – e o que eu sinto por parte dos órgãos do governo e do Ministério da Educação nomeadamente, é o fato de uma filtragem muito grande dos temas. Portanto, não temos as portas completamente abertas. Não as temos. Recebemos aquilo apenas que querem dar.

— Há então dificuldades de acesso às fontes governamentais para tratar de temas educativos?

Fernando Basto — Com este governo atualmente há. Há de fato um controle muito grande da informação e as portas não estão abertas. Estão um pouquinho abertas só.

— Qual a imagem de escola que a mídia passa para a sociedade atualmente?

Fernando Basto — Penso que os mídia passam a imagem real da escola, aquilo que falava antes, a imagem do descontentamento.

— Como está a escola portuguesa?

Fernando Basto — A escola do desencontro, do descontentamento, do insucesso, do abandono. É essa a escola portuguesa do momento.

— Os governantes não estão preocupados com o que ocorre na área educacional?

Fernando Basto — Eu julgo que há uma preocupação. Eu acredito que haja. Se os caminhos que estão a seguir são os caminhos que deviam ser seguidos, isso não sei, mas preocupação eu julgo que existe.

— A opinião pública não vem sendo bem informada em decorrência do cerceamento das informações por parte do Ministério da Educação?

Fernando Basto — Se o Ministério da Educação limita a informação aos órgãos de comunicação social – os órgãos de comunicação social, ou dão a volta e vão tentar buscar a informação em outro sítio e mostrá-la – e mostrar a realidade como ela é, por que a realidade é impossível de esconder. Agora, aquilo que se pode esconder é a vontade do Ministério da Educação – como o Ministério da Educação percebe aquilo que está a passar – e quais soluções preconizam para tais situações. O que tem previsto fazer, quais são seus planos. Isso é uma incógnita!

— A reforma do sistema educacional português ainda é um tema em aberto?

Fernando Basto — A mim me custa falar em “reforma”, por que se houve de fato reforma, há mudanças. Nenhum sistema é estanque, se fecha. Nada nunca está pronto e concluído. Tudo muda, as coisas têm que se adaptar. É natural que um sistema educativo tem que ir se adaptando aos tempos, à evolução da sociedade e das próprias necessidades. Esse conjunto de reformas –, as reformas, elas causam sempre preocupação, preocupação da imprensa em segui-las. E uma preocupação, talvez do Ministério da Educação, em dar a conhecer o estado das coisas da reforma que o Ministério entende, fornecendo a informação que lhe convém.

.....  
Prof. Dr. António Magalhães – Faculdade de Psicologia e  
de Ciências da Educação – Universidade do Porto  
Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE)  
.....

**“Os jornalistas necessitam de maior conhecimento do campo educativo. E suas análises devem considerar também os contextos e a agenda política da temática educacional”.**

O relacionamento entre os académicos e os jornalistas encontra diversas dificuldades – tanto no aspecto linguístico-discursivo quanto no aspecto da contextualização e da relevância política do que é dito. É o que constata o Prof. Dr António Magalhães, investigador do Centro de Investigação e Intervenção Educativas da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, da Universidade do Porto. Acredita também que parte desse problema decorre do fato de a lógica da mídia querer transformar um discurso linear em caixas ou manchetes para vender jornais.

Outra questão de natureza linguística, para ele, é devido ao fato específico da construção do próprio discurso das ciências. Isso faz com que o investigador aborde o tema dentro do seu próprio campo discursivo –, que é tido como hermético para os leigos. E esse discurso académico-científico, se não for decodificado corretamente pelo jornalista –, pode difundir para a opinião pública uma versão distorcida do fato. Ele reconhece que esse trabalho de decodificação semiótica, de traduzir o discurso científico para o discurso do senso comum é extremamente difícil.

E chama a atenção também para o perigo da generalização e da indeterminação dos sujeitos na mídia. Como exemplo, menciona a crítica midiática contra os teóricos da educação de forma geral. Ele questiona – quais são os teóricos? São todos? Será que todos têm a mesma posição sobre uma mesma temática? Será que todos os teóricos da educação são contra a melhoria do ensino em Portugal? Afirma ter pessoalmente dificuldades em lidar



com a imprensa, pois muitas vezes, o que diz sobre os temas educativos é transcodificado pelos jornalistas e difundido para a opinião pública, de maneira diferente do que efetivamente disse, gerando outros sentidos sobre o que foi dito.

— Qual é a sua opinião sobre a cobertura das questões educativas em Portugal?

António Magalhães — Quanto ao fato de haver uma cobertura pouco equilibrada, e a queixa de alguns investigadores da educação que reclamam da cobertura jornalística, eu tenho a impressão que não é uma questão de falta de equilíbrio, mas depende de dois fatores importantes que é preciso ter em conta. Um é o conhecimento do campo educacional de que se está a falar. O segundo ponto tem a ver com isto – quais são as questões politicamente relevantes num determinado momento e sobre as quais é suposto falar-se? Em relação ao primeiro ponto tem a ver com isto, se eu sou jornalista e não estiver dentro da problemática educacional e das dinâmicas que estão a ser desenvolvidas, eu não posso ser equilibrado.

O jornalista que trata sobre a educação deve ser uma pessoa altamente envolvida nas questões educacionais, caso contrário faz perguntas ingênuas ou de um falso equilíbrio. Quanto ao segundo ponto é o conhecimento, é a solução daquilo que é relevante num determinado tempo. O jornalista tem de informar sobre o que é relevante e, muitas vezes, a relevância é mais marcada pela agenda política daqueles que, num determinado momento, ocupam o poder do que propriamente pelos investigadores que; na modéstia dos seus gabinetes e dos seus laboratórios e institutos de investigação, desenvolvem um trabalho sobre a educação com uma agenda que não tem as prioridades que lhe é posta. Portanto, não se trata bem de uma questão de não ser equilibrado, mas de um posicionamento pouco claro nesses dois pontos.

— Ou ideológico?

António Magalhães — Sim, mas eu incluo isso nestes dois pontos.

— Por que há a crítica de alguns comentadores contra a teoria pedagógica Construtivista? Essa crítica coloca em dúvida os teóricos da educação?

António Magalhães — De novo temos que ter cuidado com o rótulo teóricos da educação. Quem são? E o que quer dizer? São todos iguais? Eles não são todos iguais. O que está a acontecer em Portugal é que, se está a confundir a agenda política para a educação, que como disse há pouco, está hierarquizada por prioridades que vêm desde a União Europeia e passa pelo discurso dominante sobre o que é relevante e o que não é relevante. Até aquilo que deve ou não deve ser ensinado e aprendido. Digamos que uma perspectiva sobre isto é assumido como sendo dos teóricos da educação. Ora, os teóricos da educação são muito mais diversos entre si e as suas propostas são muito mais diferenciadas do que esses *slogans* possam dizer. Ora, os teóricos da educação! Mas o que é que estão a falar?

De que teóricos? Por exemplo, fala-se hoje muito em Portugal contra a perspectiva, como disse, contra a perspectiva de que o centro do processo de ensino-aprendizagem são as pessoas, aqueles que aprendem, isto é, as características dos aprendentes. É costume identificar-se isso com a viragem rousseuniana. Isto é, até Rousseau as teorias da educação estavam essencialmente centradas na forma como se havia de organizar o conhecimento, de modo a ele ser mais facilmente transmissível. Ou de uma forma

mais racionalmente transmissível. Digamos uma perspectiva essencialmente didática se quiser.

A partir de Rousseau começam as características pessoais e sociais dos aprendentes a ser o centro da preocupação com a educação, isto é, é na medida em que eu conheço as características dos aprendentes, que eu posso desenvolver um processo de ensino-aprendizagem – eu pedagogo. E nos meados dos anos 90 do século passado, em Portugal começou a haver uma ofensiva de alguns interessados nas problemáticas da educação. Não eram pedagogos por excelência, que começaram a por em questão o nível, e acusavam uma descida de nível que eles identificam nos seus escritos como sendo uma descida de nível educacional, isto é, sabia-se menos e sabia-se pior. E identificam essa descida de nível pondo o dedo da culpa ao que alguns chamavam de “mandarins” do Ministério da Educação, como sendo as pessoas ligadas às Ciências da Educação.

Isto é, seriam as pessoas ligadas às Ciências da Educação e ao pensamento educacional rousseauiano que seriam as culpadas desta descida de nível. E refaziam o mandato endereçado ao ensino escolar dizendo que, em vez da ênfase ser colocada nas características do aprendente, o que se deve fazer é ensinar mais, ensinar, ensinar, ensinar! Isso é uma inverdade. E daí? Não há ninguém que esteja contra a qualidade do que se ensina. Agora, quando eu, na minha resposta anterior falava daquelas duas questões, o contexto e a agenda política – é que serve esta preocupação com o nível e o ataque aos teóricos da educação tem a ver com isto. É que em Portugal a consolidação da escola de massas é recente.

Para ter ideia, e tomando como padrão o ensino superior em 1974, à altura da nossa Revolução 7 % da faixa etária entre os 18 e os 24 anos frequentavam o ensino superior em Portugal. O que é que aconteceu entretanto? O que aconteceu foi que nas vertigens da generosidade do 25 de abril de 1974, na Revolução, a escola foi se tornando uma escola de massa. Isto é, todos aqueles que até viam a sua entrada, sobretudo, no ensino secundário, dificultada pelo elitismo do ensino; pelo processo de ensino-aprendizagem, de um momento para outro, esses que viam a sua entrada na escola cortada por essa seleção, viram-se no secundário. Ora, isto causou uma reação muito interessante por parte dos professores, sobretudo, os do secundário que começaram a dizer: “que tipo de aluno é este”, pois estavam habituados aos alunos vindos das classes médias, alunos facilmente “alunizáveis”, bem comportados, com comportamentos iguais aos dos professores.

Os professores continuaram a preparar as suas aulas como se preparassem para os seus filhos e para os filhos dos seus colegas, não dando conta dessa massificação. Evidentemente que em termos estatísticos isso tem as suas repercussões e o nível desceu. Dizemos com clareza, o nível desceu. Mas desceu onde eventualmente, como dizem os nossos colegas franceses, subiu mais. Isto é, ao mesmo tempo que nós temos de fato resultados preocupantes ao nível do secundário, é aí que maiores exigências se têm colocado e se têm conseguido ao nível dos cursos de topos. Aqueles que são a passarela privilegiada para os cursos de distinção, como diria o Bourdieu – medicina, cuja média de entrada é 18 valores, numa escala de 0 a 20; arquitetura e outros cursos que nós chamamos de distinção.

Portanto, o que está aqui em causa é um cenário sociológico, um cenário de políticas educacionais que é preciso ter em conta quando se fala de educação e não isoladamente, partir da perspectiva deste ou daquele, dizendo de uma forma mais ou menos

equilibrada, pois não é aí que está o problema. O que surge, efetivamente, nas primeiras páginas dos jornais são estes resultados efetivos, que constam da agenda política como sendo necessários ao cumprimento das tarefas económicas, profissionais, sociais da educação.

— Isso deriva também da questão do ranqueamento das escolas?

António Magalhães — Digamos que é difícil dizer. Os *rankings* são ao mesmo tempo causa e consequência deste contexto político, isto é, nós fazemos *rankings* para dar conta da qualidade elvovida e, ao mesmo tempo, servimo-nos dos *rankings*.

— É o problema entre a quantidade e a qualidade que fica em aberto?

António Magalhães — Exatamente, portanto, o *ranking* ao mesmo tempo que é um instrumento para a identificação da qualidade, é assumido como instrumento político para a promoção da qualidade. Ora, o que nós temos de ver é que isso é um instrumento político que faz parte como outros, como por exemplo, a autonomia das instituições escolares, a necessidade de prestação de contas e a qualidade. Não podemos desinsérer estes instrumentos políticos do contexto em que conjuntamente surge.

— O senhor percebe nessa prática e nesse discurso também um “braço” do neoliberalismo invadindo a área da educação?

António Magalhães — Em termos daquilo que é dominante sim. Mas a forma com que se constrói uma agenda política para a educação nunca é tão linear, como por vezes as nossas conversas mais lineares e mais jornalísticas eu diria, poderiam surgir. De fato, a construção de uma agenda política em Portugal tem ingredientes neoliberais e que são crescentemente dominantes. Mas há outros em que há ingredientes elitistas por exemplo. Há pessoas que pensam que Camões e Antero de Quental são mais nobres, em termos de ensino-aprendizagem do que Eugénio de Andrade. Portanto, isso não tem só a ver com o neoliberalismo. Tem a ver com o neoconservadorismo, ou com o conservadorismo tradicional, em que a escola deve ensinar o que é clássico, isto é, seleccionar, a partir daquilo que é clássico.

— É a volta ao antigo Liceu?

António Magalhães — Exatamente.

— Qual é a visão que o senhor tem da imagem que a mídia constrói atualmente da função docente e da escola?

António Magalhães — Eu e Stephen Stoer tivemos esse embate em torno dos Filhos de Rousseau, acerca dos quais eu já falei. Na altura, trouxe um livro para a faculdade, não lembro os autores, mas cujo título era este Como falar com jornalistas sem ficar à beira de um ataque de nervos. É que uns dias antes nós tínhamos feito uma entrevista para o Diário Económico, quando tínhamos falado precisamente isso que eu acabei de dizer. Como é que os professores estavam a reagir, sobretudo, os professores secundários, estavam a reagir à invasão do secundário por aqueles que antes dele não faziam parte. Estávamos a falar sobre isso. E a notícia como saiu foi mais ou menos assim: Stoer e Magalhães dizem que já não há professores progressistas na escola. Nós ficamos doidos, e só esperamos que ninguém lesse isso que foi publicado, por que há uma

lógica da mídia, a lógica dos *mass-mídia*, que pretende pôr claro e de uma forma linear aquilo que é expresso. E há a lógica do investigador, que quer complexificar aquilo que parece evidente. Então não é evidente que nós queremos mais qualidade para a educação? Ha alguém que se oponha à qualidade? Se há onde é que ele está? Essa linearidade com que as caixas se fazem não é a lógica com que a investigação e os produtos dessa investigação se expressam.

Eu não sei fazer essa ponte. Na medida em que o tempo vai passando eu não sei fazer essa ponte. Mas não sei se sou eu que a tenho que fazer? Quando alguém vem me perguntar acerca da minha relação com os mídia, com os *mass-mídia*, eu assim digo, mas tento falar devagar, tento ser simples. Só que a simplicidade não pode ser uma forma de esconder a complexidade do que estamos a falar, da ciência. Pergunta-me, o mandato para a educação é neoliberal? Digo, bem, é predominantemente neoliberal, mas há outros, há o velho elitismo, há também um segmento democrático. Quando eu digo isso, como é que se faz uma caixa com isso? Esse problema das caixas (ou as manchetes no Brasil) é o problema de como dizer na técnica dos *mass-mídia* aquilo que é feito com outras técnicas e outra lógica.

Eu não sei lidar bem com isso, não consigo falar com jornalista sem ficar à beira de um ataque de nervos.

- Então detecta dois problemas na relação entre a mídia e os acadêmicos, sendo o primeiro a generalização, e o segundo a falta de qualificação teórica do jornalista para atuar no campo educativo?

António Magalhães — Eu não falo da impreparação do repórter, mas na necessidade dele estar dentro do campo discursivo do que está a tratar, de modo a não trair aquilo que é dito. Por que, por exemplo, se eu critico os *rankings*, não é por que eu esteja contra a necessidade de implementarmos um ensino de melhor qualidade. É por outros motivos e não pode, digamos, por que o jornalista necessita de uma caixa.

Mas eu compreendo que se eu fosse diretor de um jornal, e o jornalista fizesse um título desse gênero: “As novas classes médias estão a reconfigurar o mandato educativo para a educação”, eu diria: – Ó homem está doido – não é nada disso! É esse talento que eu esperava dos jornalistas, essa arte, esse saber que eu espero do jornalista quando vem falar comigo. Por que se eu compreendo que ele tenta fazer uma caixa ou manchete, eu não posso trair aquilo que foi dito.

Por exemplo, se os meus resultados dizem que é verdade, que há uma componente neoliberal, mas há outras componentes igualmente importantes, e que muitas vezes têm relações enfiadas, mas presente-se. Por exemplo, há uma perspectiva neoliberal, certo, mas há uma perspectiva elitista aqui presente. Há uma perspectiva democrática também. Como é que elas se jogam entre si? Eu não posso dizer – se o jornalista me dissesse, “O António Magalhães disse que o neoliberalismo está a colocar a sua mão suja sobre o mandato remetido ao sistema educativo”. Eu dizia: “Não é nada disso. Eu não me reconheço no que o senhor está a dizer”. Agora, como eu disse, se o jornalista não for um conhecedor, ou tomam-me como um pretencioso ou como um tonto, que diz que não diz, aquilo que diz.

- Acha que deve haver mais rigor e cuidado por parte dos jornalistas ao emitirem suas opiniões sobre o campo educativo?

António Magalhães — Quando o jornalista diz: “Eu sou um jornalista especializado em educação”, o que o identifica é o fato de ser jornalista e não político, e não educador. Contudo, com conhecimento na área específica, e que tem que ser um conhecimento forte, isto é, eu não estou a ver alguém que faça uma espécie de atualização do que se sabe sobre SIDA e que seja um jornalista que, na semana passada fazia desporto, e nesta semana o diretor mandou cobrir política, e na próxima semana faz uma outra matéria sobre os novos tratamentos da SIDA. Eu não creio que esse profissional seja especializado em educação.

— Continua a falar sobre a necessidade do jornalista ser um especialista?

António Magalhães — Se eu fosse entrevistar e perguntasse para você: “– O que pensa sobre os jornalistas?” Você iria responder: “– Mas de quais jornalistas? De que parte está a falar?” Jornalistas há desde o repórter, editor até ao colunista, diagramador e outros. E dentro do jornalismo dificilmente dois especialistas se situam da mesma forma no campo. Contudo, os jornalistas falam acerca dos educadores como se fôssemos só um. E isso é muito complicado.

.....  
Prof. Dr. Manuel Joaquim da Silva Pinto – Universidade do Minho – Braga  
Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade (SECS)  
Jornalista e ex-editor de educação do *Jornal de Notícias*  
.....

**“A raiz da tensão entre os dois campos é uma raiz mais funda do que o problema da cobertura jornalística”.**

O professor Manuel Joaquim da Silva Pinto, investigador do Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade do Departamento de Ciências da Comunicação da Universidade do Minho, antes de se dedicar totalmente à vida académica, foi um dos principais jornalistas portugueses especializados em educação. Ele afirma que o aparente confronto entre os campos da educação e dos média deve ser compreendido a partir das especificidades de cada um dos sistemas em referência, pois ambos operam com lógicas diferenciadas. A mídia atua sobre o factual, o plano do imediato, enquanto que o campo educativo opera com outra lógica de tempo – a longo prazo.

Explica ainda que o jornalista, para abordar a área educativa com competência e profundidade, além de ter uma sólida formação específica, deve saber que há interesses claros entre as várias fontes, sejam elas políticas, governamentais ou sindicais – e tais fontes atuam para obter espaço na agenda midiática. Por isso, justifica que para realizar bem o seu trabalho, o jornalista necessita de um elevado capital de conhecimento na área educativa, para apontar as causas e as consequências dos acontecimentos. E não ficar apenas na “espuma” ou na superfície dos fatos educativos. Sugere ainda que os jornalistas deem mais espaço aos alunos no debate educacional.

Sobre a relação dos jornalistas com os investigadores do campo educacional, reconhece haver certa resistência, em alguns casos, de condições para o estabelecimento de um diálogo produtivo entre os investigadores da educação e os jornalistas. Isso, segundo ele, provoca em alguns casos, dificuldades na divulgação de resultados sobre investigações conduzidas no campo educativo.

— Qual é a sua opinião sobre a cobertura midiática das questões educativas em Portugal?

Manuel Joaquim da Silva Pinto — Eu começaria por sublinhar dois aspectos que me parecem requisitos para refletir, que são em primeiro lugar, que não há um discurso monolítico que caracteriza a generalidade da mídia. Ou seja, há uma diversidade de discursos sobre o tema que enuncia, nomeadamente, a educação ou a cobertura da educação. E em particular as reformas educativas. E, por outro lado, creio que também não há um discurso educativo, ou seja, há um debate no seio da própria comunidade e das ciências da educação também acerca do que deve ser, do que pode ser o terreno educativo.

As concepções sobre como educar, sobre o papel da educação, de maneira que estamos a falar de tendências majoritárias ou hegemônicas num campo ou noutro. E desse ponto de vista diria que, globalmente falando, particularmente da minha percepção, é que houve um recuo em relação à década de 1980 e em alguns momentos na década de 1990, em que houve uma assunção do terreno educativo como campo privilegiado da cobertura jornalística. Com jornalistas especificamente afetados à área. Portanto, um capital de conhecimento e de fontes, de relação com as fontes, que lhes possibilitasse ir além de uma lógica de acompanhamento dos eventos, da espuma do cotidiano. Portanto, de alguma forma de entrar na zona da interpretação, da relação dos fenômenos e de alguma forma da perspectivação de um mapa mais vasto, que é da importância que a educação tem – que o sistema educativo tem na vida e no progresso das sociedades.

— O senhor acha que ao longo dessas reformas foi criado um certo antagonismo ou uma fricção, resultando num mal-estar entre os campos dos Mídia e das Ciências da Educação?

Manuel Joaquim da Silva Pinto — Eu não sei se é um fenômeno muito recente por que eu creio que há, pela natureza das duas instituições, as escolas e os sistemas educativos de um lado e os mídia e o sistema midiático por outro, uma tensão que eu diria que é natural. Uma vez que, embora os mídia tenham surgido com uma missão ou função tripartida de informar, formar e entreter ou divertir; na verdade, sobretudo, os meios que se tornaram hegemônicos na paisagem midiática, em particular a televisão, converteram-se essencialmente em meios de espetáculo e divertimento e muito pouco de formação. Ou seja, que formação se faz através do espetáculo eventualmente na escala da informação?

Por outro lado, creio que há também uma percepção no campo educativo, e em particular dos professores, de que os mídia são concorrentes, muitas vezes concorrentes até desleais relativamente à educação e à escola.

Em primeiro lugar, por razões imediatas e pragmáticas, pois os mídia têm um poder de atração muito maior e, depois, fazem uma formação sem um currículo formal, sem uma gradualidade, sem uma gratificação ou penalização, que decorre ou que está inerente aos processos de avaliação e de certificação. Portanto, é uma formação muito mais informal, mais atraente e, às vezes, também mais sugestiva em matérias que disputam o lugar na educação escolar.

Eu penso que a raiz da tensão entre os dois campos é uma raiz mais funda, do que o problema da cobertura jornalística, em particular das reformas. Obviamente que essa crítica que é feita aos mídia é uma crítica que não é apenas da educação, é uma crítica

mais geral. Pois a lógica de funcionamento dos média é uma lógica que tem dificuldade para ir além da factualidade, da acumulação factual, e muito pouco para a inscrição dos fatos em mapas de significado que ajudem a perceber o mundo e a atribuir sentido à vida. Obviamente, deveria ser para isso que também os média deveriam contribuir.

— Nota a necessidade de maior qualificação dos jornalistas para cobrir a área educativa?

Manuel Joaquim da Silva Pinto — Eu considero que isso é fundamental. Não é uma condição suficiente, por que é preciso que os jornalistas sejam jornalistas de fato, ou seja, jornalistas independentes, nomeadamente das fontes. E hoje nós sabemos que também no terreno educativo existem interesses poderosos, quer sob o ponto de vista da agenda governamental ou das oposições, ou da agenda sindical ou da agenda dos pais. Digamos, dos vários parceiros com poder no terreno educacional que procuram, obviamente, também marcar a própria agenda midiática.

E muitas vezes aqueles que fazem a crítica sobre a superficialidade dos média, ou ao silêncio dos média, se a sua própria voz for contemplada, essa crítica aparentemente desaparece. Eu considero que jornalismo não é isso. Jornalismo é a atenção, a verificação, a problematização – mas, com equidade e com equilíbrio. Procurando dar voz a todos os atores, incluindo os próprios aprendentes, incluindo as próprias crianças e jovens. Eu creio que há também o reverso. O reverso é que é importante que, da parte do sistema educativo haja sensibilidade e reconhecimento da lógica dos próprios média.

São duas instituições diversas, cada uma com o seu próprio modo de funcionar. E sem esse reconhecimento recíproco, do que é esperável de cada um, nós não podemos aceitar que as culpas sejam apenas do campo midiático. Nós encontramos também uma grande dificuldade em comunicar de uma forma que seja perceptível para a generalidade da população, da parte de muitos investigadores da educação. Ou muitas vezes há renitência a partilhar, de uma forma acessível, o resultado das suas investigações. Eu creio que há aqui, portanto, uma reciprocidade de abertura ao outro sistema, que é fundamental para que nós superemos essas tensões e essas incompreensões.

— Qual é a imagem de escola e de professor que a mídia veicula por meio do discurso midiático português contemporâneo?

Manuel Joaquim da Silva Pinto — Eu não sou capaz de responder essa pergunta. Tenho *flashes* e impressões. Creio que nós carecemos de estudos mais sistemáticos e rigorosos que permitam eu responder com rigor. A opinião geral que eu tenho é que há uma tendência grande para a agenda midiática ser subserviente, nomeadamente, a duas agendas que são também dois interesses, quais sejam, a agenda do governo e a agenda dos sindicatos e das federações sindicais.

De resto, isso não é um problema novo, é um problema que eu próprio, como jornalista nos anos de 1980 já sentia. Se não há um capital de conhecimento e uma ida para o terreno, da parte dos jornalistas, eles acabam por ser comandados do exterior, por lógicas cuja importância eu não discuto, mas que são parciais, devido à complexidade e à globalidade dos problemas do campo. Portanto, julgo que a representação que decorre desse tipo de agendamento é uma representação muito parcial, e muito redutora, em razão da riqueza e da complexidade do campo educativo hoje.

.....  
Prof. Dr. Joaquim Fidalgo – Universidade do Minho – Braga – Centro de Estudos de  
Comunicação e Sociedade (SECS) – Jornalista e Fundador do Jornal Público  
.....

**“Os mídia têm uma influência grande na educação e seria  
útil que houvesse mais pontes, mais contatos entre o  
lado dos mídia e o lado da educação”.**

Há um agendamento negativo do campo educacional na mídia portuguesa e as matérias jornalísticas, muitas vezes, não tratam com profundidade os temas educativos; reconhece o professor Joaquim Fidalgo, docente do Curso de Jornalismo e Ciências da Comunicação da Universidade do Minho, e que já atuou nas editorias de Educação no Jornal de Notícias, jornal Expresso e fundador do jornal Público. Aponta que, geralmente, a cobertura midiática fica apenas nas “espumas” dos eventos educacionais. É feita de forma sensacionalista e gera a espetacularização dos eventos – não abordando o processo educativo mais amplo. Admite que a educação somente é manchete quando os assuntos são negativos, por exemplo – quando ocorrem greves de professores, conflitos entre os sindicatos de professores e o governo, violência nas escolas; queixas dos pais dos alunos – e que raramente a mídia aponta fatos positivos, que também existem no campo educativo, ressalta o investigador das Ciências da Comunicação, professor Joaquim Fidalgo.

O que amplia essa representação negativa da educação e das Ciências da Educação junto à opinião pública é o fato de que muitos comentaristas, que não são jornalistas, mas têm um forte protagonismo na mídia impressa, emitem quase sempre opiniões desfavoráveis sobre o campo educativo. E, geralmente, tais *opinion makers* não possuem formação alguma no campo educacional, observa o professor de jornalismo. Ele sugere a especialização dos jornalistas que atuam na área educacional, como forma de qualificar os profissionais de comunicação para a abordagem dos temas educativos. E propõe ainda um diálogo permanente entre os profissionais das Ciências da Educação e da Mídia, devido a grande relevância dessas áreas na formação dos indivíduos na sociedade contemporânea. Argumenta que a mídia também tem uma função educativa não-formal ou não-curricular, motivo pelo qual deve haver uma interlocução maior entre tais campos.

— Qual é a sua opinião sobre a cobertura das reformas educativas?

Joaquim Fidalgo — Não é uma matéria fácil para a comunicação social. A educação, quando está presente na comunicação social de informação geral está muitas vezes pelos aspectos que são talvez, os menos importantes, mas são os que dão mais nas vistas. Muito mais pelas questões dos conflitos entre professores, sindicatos, lutas laborais, lutas políticas. Muito mais por essas questões do que por questões educativas. Portanto, a comunicação social tem alguma dificuldade em analisar processos. Há um autor norte-americano, que fala que a comunicação social trata de eventos e não de processos.

A educação não é um conjunto de eventos, é um processo fundo e, portanto, a comunicação social tem alguma dificuldade, parece-me, em tratar de processos de longo prazo. Por que é difícil apanhar, às vezes, o título chamativo e, portanto, acaba muitas vezes por ficar bastante na espuma das coisas, e muito mais restrito às questões de política e de guerras laborais, nomeadamente, entre sindicatos e governo.

Outra questão que se tem visto é que nestes últimos, sobretudo pelo lado dos colunistas – não os jornalistas, mas os colunistas, os comentadores que não são jornalistas, mas



que têm um protagonismo muito importante na comunicação social –, Miguel Souza Tavares, Chico Pereira, Manoel Cabral, Antonio Barreto – nomes muito conhecidos e que têm uma influência muito grande e que se têm dedicado bastante à educação.

Mas, mas muito na perspectiva, como falei, do senso comum, e de pegar no descontentamento que as pessoas têm objetivamente com os resultados de seus filhos nas escolas e pôr as coisas em modos muito simples. Quase a sugerir que antigamente que era bom, que antigamente saíamos da escola a saber a escrever, ler e contar. E agora nem isso. É tudo uma questão de facilidades, ou seja, não tem sido fácil globalmente, na minha perspectiva, trazer para a comunicação social os grandes debates relativamente à educação.

— Por que há críticas contra a Teoria Pedagógica Construtivista?

Joaquim Fidalgo — Eu julgo que de um modo geral há críticas a todas as teorias pedagógicas por que elas não se conhecem mutuamente, basicamente a questão é essa. Quem fala sobre as questões pedagógicas, só fala de clichês, daquilo que ouve e que é muito na base de que agora o esforço já não é preciso, a disciplina do alunado já não é preciso e, portanto, já não é preciso ensinar, apenas que o aluno aprenda – portanto, é muito na base de clichês.

Julgo que, quem tem mais voz nos mídia atualmente continua ainda a olhar para a educação de hoje com os quadros mentais de ontem e de anteontem. Portanto, com base até em sua própria experiência. E têm alguma dificuldade em fazer a transposição. Dificuldade em tentar saber que novas teorias são essas que andam por ai e, que acabam por trazer o enriquecimento à educação. Acontece que também tem havido, na minha perspectiva nos últimos anos em Portugal, às vezes, também alguma passagem demasiado rápidas de umas teorias para outras. Eu próprio fui professor durante alguns anos do ensino de língua estrangeira, e ao fim de 2 ou 3 anos, já vinha uma nova ideia, uma nova moda e não era fácil consolidar.

Convém ver que nós em Portugal, desde 25 de abril de 1974, que foi há pouco tempo, cerca de 33 anos, temos tido muitos governos e muita alteração. Tivemos um período complidado e, portanto, nunca atendeu. Até as equipas responsáveis pelas políticas educativas nunca foram longas, prolongadas e estabilizadas. E durante alguns anos havia a ideia de que, quem chegava de novo ao Ministério da Educação queria marcar um pouco com a alteração de programas, alteração de currículos ou coisas assim. E isso contribuiu para que houvesse um certo ceticismo na opinião pública – relativamente a certas teorias, a novos modos de fazer, por que isso era um pouco a ideia de dizer: “Continuamos a querer mudar a todo momento”, e nunca há uma certa estabilidade.

Portanto, julgo que não só as teorias construtivistas, e de um modo geral a relação da comunicação social *mainstream* com o saber das ciências da educação e da pedagogia é um saber que, é normalmente desvalorizado, por que se associa aos clichês da facilidade, do facilitismo. E se associa também a algum dos motivos de um certo insucesso escolar medido por perspectivas apenas quantitativas.

— Acha que a mídia trata o tema educacional com profundidade, criticidade e distanciamento ético necessário?

Joaquim Fidalgo — Com distanciamento talvez. Com profundidade com certeza não. A especialidade da educação é uma especialidade que, no jornalismo, nunca foi muito

desenvolvida. Eu lembro que o professor Manuel Pinto foi um dos pioneiros do Jornal de Notícias para criar uma Secção de Educação. Quando fiz parte do grupo fundador do jornal Público criamos também uma Secção de Educação e queríamos investir um pouco nela. Mas isso nos anos de 1980 e 1990 era mais fácil do que está sendo agora. Agora é mais difícil por que os média e, sobretudo, os média escritos, que são os que conheço melhor, estão mais tributários da cultura audiovisual, da imagem, do ligeiro, do atrativo. E, portanto, não é muito fácil, na generalidade da imprensa tratar os assuntos com grande profundidade.

Por outro lado, há muitos jornais que tinham uma secção específica de Educação e que deixaram de ter. Agora têm Secção de Sociedade, têm Saúde, têm Trabalho. Agora não há uma Secção específica de Educação como já houve no passado e que levou alguns, mas não muitos jornalistas, a se especializar.

Uma das coisas que se nota muito de fato é que não há nos jornalistas, em muitos jornalistas que tratam das questões da educação, são mais excessão do que regra aqueles que conhecem os assuntos que estão a tratar. Por exemplo, em Economia. Nós temos alguns jornalistas que sabem muito do Desporto e escrevem muito bem sobre Desporto. Em Política temos alguns jornalistas que sabem muito sobre Política e escrevem bem sobre Política. E em Educação não é fácil apontar 3 ou 4 jornalistas portugueses que sejam especialistas de fato em Educação – não é fácil. E depois nota-se que, ao abordar o tema, mostra que há pouco conhecimento específico das matérias que estão a tratar.

— Então defende a especialização do jornalista que cobre a área educacional?

Joaquim Fidalgo — Eu tenho a convicção de que ajudaria muito. Claro que nem tudo depende do jornalista. Não depende tudo. O jornalista trabalha num jornal. E se o jornal resolve investir nestas áreas ou naquelas, isso condiciona também – agora uma coisa ajuda a outra. Se houver gente que trate dos assuntos com profundidade e que seja capaz inclusivamente de criar a sua própria agenda e não ir atrás das questões de educação quando surge conflito com os professores ou com o Ministério da Educação, criar sua própria agenda. Eu julgo que acabava por ser um aspecto importante em termos de chamar a atenção para o assunto.

Curiosamente as questões da educação não são muito tratadas mas há estudos que mostram que são uma das questões que mais preocupam as pessoas. E os jornais, muitas vezes, sempre que têm alguma coisa de educação procuram chamar à primeira página por que toda a gente, todo leitor está de alguma maneira ligado à Educação – ou é pai, ou é filho, ou é professor, ou é aluno. Todos nós estamos de alguma maneira ligados à ela. O que acontece para irmos além dos meros eventos e dos pequenos conflitos do dia a dia – eu acho muito importante que haja um desenvolvimento nomeadamente da mídia impressa. O seu futuro depende nomeadamente de uma especialização maior. Pois de fato, nós hoje se quisermos saber alguma coisa sobre educação, para além da imprensa e dos média, temos muitos outros sítios onde procurar. Temos muitos sites, muitos blogues, muita *mail-listing*.

O que é que o jornalista pode trazer a mais? Pode trazer a mais um saber aprofundado. E que se prepare se calhar para isso. Quer nas Escolas de Jornalismo quer nas Escolas de Ciências da Educação eventualmente, em parcerias, em coisas assim para poder depois chegar, como acontece já hoje em áreas como no Desporto, na Economia, na Cultura, isso acontece.

Na Educação eu julgo que valia a pena e, por ser um elemento importante investir-se aí e o jornal saber depois que tem gente que é capaz de fazer uma agenda própria e consistente. Permanente, de abordagem dos assuntos educativos, que seja capaz de tocar as pessoas e de tocar os problemas que realmente interessam.

- Qual é a imagem da função docente e da educação que a comunicação social constrói para a opinião pública?

Joaquim Fidalgo — Eu acho que de um modo geral passa uma imagem bastante negativa. E, sobretudo, bastante superficial, por que normalmente apenas concentrada nos eventos e nos conflitos. Acaba por ser, no caso dos professores –, um dos debates atuais em Portugal, tem a ver com o fato de o governo e a Ministra da Educação não valorizar suficientemente os professores junto à opinião pública. E até contribuíram para que haja dos professores uma imagem bastante negativa.

Ora, e como algumas pessoas dizem, é um erro estratégico importante, um erro político, por que nenhuma sociedade pode investir a sério na educação se não tiver uma consideração social pelo papel dos professores. E este tem sido de fato a ideia de os denegrir por causa de questões laborais, por causa de não aumentar o ordenado ou coisas assim. E acaba por haver, principalemnte para a opinião pública, uma imagem de que os professores são pessoas muito desinteressadas de seu trabalho, que faltam muito, que não se atualizam, que fazem da escola um emprego e essas coisas assim.

Isso, além de ser injusto para uma grande parte dos professores, com certeza alguns serão assim, mas a grande maioria, se calhar não é. Além de ser injusto, julgo que a prazo tem um efeito psicológico importante, por que separa a comunidade da escola, separa os pais dos professores. Põem-nos em barricadas opostas e não a tratar do mesmo assunto. Se nós formos ver as escolas concretas, onde os mídia muitas vezes não contam, há histórias interessantíssimas de progresso a esse nível de envolvimento de professores com a comunidade escolar.

De envolvimento dos pais. Agora os mídia, como digo, têm normalmente e, sobretudo, hoje em dia, os mídia são muito pelo aspecto da espetacularização, da banalização. A escola quase sempre está nos mídia por maus motivos, por más razões. Quando as coisas correm mal, ou quando não correm mal, dando um pouco a ideia dos conflitos que existem e não aprofundando muito as matérias.

- Tem notado algum ponto de conflito entre os campos da Educação e dos Mídia em Portugal?

Joaquim Fidalgo — Julgo que o campo da Educação queixa-se muito do campo dos Mídia, como outros se queixam, nomeadamente por duas razões –, primeiro por que não sabem do que falam. Falam das coisas sem procurar aprofundar e, segundo, por que também não conseguem transmitir adequadamente as coisas por que reduzem tudo a títulos bombásticos. Portanto, por um lado são superficiais e, por outro, são espetaculares.

Eu julgo que são as críticas que todos os setores especializados fazem à mídia. Os juízes, os Tribunais queixam-se que os jornalistas não entendem de leis e questões jurídicas suficientes e que procuram transmitir tudo num título chamativo. São muito reducionistas. E julgo que aí o setor educativo tem alguma razão até por que sabe que os meios de comunicação social têm uma influência muito grande na educação

não-curricular das pessoas, digamos assim. Agora, por outro lado, os mídia dizem que não são eles que têm a obrigação de substituir a escola. Mas eu acho que têm alguma obrigação.

Eu estive ligado, por exemplo, no início do jornal Público, num projeto chamado Público na Escola, que era uma tentativa de sensibilizar os professores para usarem os mídia na escola. E para os integrem no seu trabalho regular. Por que a questão da educação para a mídia é um aspecto muito desenvolvido. E todos estamos de acordo que, – um cidadão que não tenha uma literacia midiática adequada hoje, é um cidadão que não consegue sobreviver de uma maneira adulta e de uma maneira autônoma nessa sociedade.

Nesse sentido, os mídia têm uma influência grande na educação, e por isso julgo que era útil que houvesse mais pontes, mais contacto entre o lado dos mídia e o lado da educação – quer ao nível profissional quer ao nível da escola de preparação de futuros profissionais. Tudo isso para que haja de lado a lado a consciência de parte a parte – para saber o que a outra parte faz. Por que a escola pode estar à espera que os mídia façam certas coisas, que eles não são capazes de fazer e que não estão em sua vocação.

Em contrapartida, os mídia podem querer, às vezes, entrar nos domínios da escola de uma maneira que, talvez não faça sentido. Há uma certa autonomia dos campos, mas não tenho dúvida nenhuma de que há muita proximidade por que de fato os alunos hoje em dia, estão expostos à mídia 10 vezes mais ou 50 vezes mais do que estão expostos às disciplinas e à escola. E nesse sentido, – se fosse possível integrar a questão dos mídia nos planos educativos e, por outro lado, os mídia saberem da responsabilidade que têm nessa matéria, estou convencido que algumas coisas poderiam melhorar, mesmo a nível individual.

— Quer dizer que, apesar da importância da Educação, o senhor entende que há um agendamento midiático negativo dos temas educativos?

Joaquim Fidalgo — É isso. Há um agendamento negativo e, sobretudo, muito superficial. E digo, ao contrário de outras matérias. E como eu dizia, é meio na base da ligeireza, da espetacularidade que os mídia hoje têm acaba por se ficar demasiado pela espuma das coisas. Pela espuma dos problemas, pois dão um título forte, um título chamativo, mas com alguma dificuldade, quer de ir falando de experiências positivas, quer indo além desses conflitos.

Portanto, acaba por ser mais o explorar o sentido de um negativismo relativamente à escola hoje em dia, e ao fato do sucesso escolar não ser muito grande. E acaba por ficar apenas por aí, com o contributo de muitos *opinion makers* que acabam também por passar ao largo das questões de fundo e alimentar essas ideias negativas de senso comum. Além do mais, acabam por não nos levar a lado nenhum, a não ser dizer – vamos voltar à escola de há 50 anos! É essa a solução?

Por que, às vezes, parece que as pessoas dizem isso. E é espantoso como professores universitários, como sociólogos podem estar de alguma maneira a sugerir que devíamos voltar à escola de 50 anos! Além do mais, isso é uma incompreensão total da sociedade que nós temos hoje. Não só da escola, mas da sociedade como nós temos hoje.

.....  
Jornalista Manoel Neto Silva – Doutorando em  
Comunicação e Educação na Universidade do Minho – Braga  
Ex-editor educacional do *Jornal de Notícias* e da *Rádio Renascença*  
.....

**“Os debates públicos sobre educação através dos meios  
de comunicação são raros, poucos e não são continuados”.**

A cobertura das questões educativas em Portugal é imediatista e está centrada basicamente nas fontes oficiais, o que impede um debate mais amplo e plural dos temas educativos, observa o jornalista Manoel Neto Silva, que atuou em jornalismo educacional por muitos anos no *Jornal de Notícias* e na *Rádio Renascença*. Manoel Neto Silva vivenciou como repórter e editor de educação os períodos da revolução e da implantação da Lei de Bases do Ensino em Portugal, durante o período histórico da Revolução dos Cravos.

Ele reconhece que falta uma melhor especialização dos jornalistas que atuam na área, e admite que também deve haver o interesse das empresas de comunicação em investir mais na editoria educacional. Comenta que os mídia tendem a abrir espaços editoriais ou secções especializadas para as temáticas que dão lucro, o que não é o caso da educação.

Admite que os professores sofrem as vicissitudes das reformas educativas e que, após terem carregado as escolas nas costas durante muito tempo, agora estão sendo transformados em burocratas da educação. Acha que o sistema foi burocratizado ao extremo, o que desmotivou os professores. Por isso, entende que a mídia passa essa imagem do professor-burocrata para a opinião pública.

Ao longo de sua vivência como jornalista especializado em educação, observa existir certa dificuldade para os investigadores das ciências da educação e pedagogia, em comunicar seus conhecimentos de forma clara e conceitualmente acessível para a opinião pública – o que gera o fenômeno da incomunicação. Desafia os cientistas dessas áreas para a ação. Insiste para que hajam, busquem espaços na imprensa e levem suas ideias e os resultados de suas pesquisas, tanto para a opinião pública quanto para dentro das escolas, visando melhorar a formação pedagógica e as práticas didáticas.

— Qual é sua opinião sobre a cobertura midiática das reformas educativas?

Manoel Neto Silva — Eu não sei se tenho elementos suficientes para fazer um juízo sobre a cultura midiática da temática educativa e das mudanças na educação geral, quer dizer, na televisão, no rádio e na imprensa e agora até no jornalismo eletrônico. Eu estive sempre muito vinculado à imprensa e tendo a olhar mais para os jornais. Mas fica a impressão que boa parte da informação sobre a educação, o que também não é novo, olhando para trás, está tudo ligado à gestão política.

A temática educativa depende de fontes muito oficiais e a maioria do noticiário sobre a educação não é um noticiário colhido a peregrinar por terrenos das escolas, da situação dos professores, como dos diferentes grupos, quer científicos quer pedagógicos, didáticos e outros – por jornalistas, mas está muito vinculada às mudanças legislativas. Alguma discussão sobre os currículos, ou da carreira dos professores, ou de financiamento de instituições, ou de reformulação do parque escolar. Mas é uma informação dependente digamos do que vai sendo legislado e conduzido pelos temas que a administração põe no terreno e que dá discussão.

Mas acho que também sempre foi um pouco assim, e continua, isso porque também acho que os meios de comunicação não investem muito na especialidade, para um

jornalista poder dedicar 100 por cento de seu tempo às questões educativas. Como sabemos, se quisermos fazer um alto jornalismo sobre a educação exige-se bastante especialização. Exige uma presença contínua, e uma atenção contínua a todos os fenômenos.

Porque, repare – a educação tem muitos pontos de vista: o ponto de vista dos pais, dos alunos, das associações científicas, dos professores, das associações escolares, do Ministério da Educação – são muitas entradas para o campo educativo, que seguramente ocuparia muito tempo e muitos jornalistas. Acho que os órgãos de comunicação social não apostam muito nisso, não sei se por questões de rentabilidade. Esta é a impressão geral que tenho.

— Então a mídia não trata com a devida profundidade a pauta educativa no seu dia a dia?

Manoel Neto Silva — Abre espaços para alguns dossies, mas que depois se encerram e na maioria são informações de rotinas, vinculadas aos fatores que enunciei antes. Mas um trabalho continuado de cavar as problemáticas e alimentar as discussões na opinião pública sobre as questões educativas, de fato acabam por não existir e não ter o impacto social que uma coisa tão importante como essa devia ter. Acho que se poderia fazer muito mais, muito melhor e de fato potencializar o impacto social das discussões dessas questões. Acho que fazemos uma informação muito imediatista ligada às fontes oficiais, quer de escolas, quer de governo, quer dos setores.

— Pode comentar que imagem de escola a mídia passa para a sociedade hoje?

Manoel Neto Silva — Posso. Na experiência portuguesa a escola nessas décadas de 1970, 1980 e ainda hoje, passa por tempos de reformulações, de acertos de cursos, de currículos. Eu acho que a comunicação social –, a mídia, como dizem, vai dando nota dos traços caracterizadores do debate. Mas que abram suas páginas ou seus ecrãs ou o que quer que seja, a debates mais aprofundados. Esses debates públicos através dos meios de comunicação são raros e poucos e não são continuados.

Enfim, algumas publicações mais especializadas dependendo ou dos professores ou dos sindicatos põem elementos para o debate público. Mas acho que nem sempre a comunicação social é capaz de pegar nesses elementos e ir para o campo e abrir mais frentes de debate. Portanto, passa a imagem de todos os sistemas sociais. A educação acho que é uma coisa valorizada pelas pessoas, pois envolve seus próprios filhos e as gerações futuras. Portanto, a escola é algo de vital para a formação das pessoas – mas o debate muitas vezes confina-se a essas coisas que enunciei e não gera aquela premência, pois a escola está em movimento sempre. Discute-se mais o sistema educativo e o seu funcionamento do que propriamente os conteúdos disso e os problemas que isso acarreta. É essa a impressão que tenho.

— Há críticas na mídia questionando a presença da Teoria pedagógica Construtivista no processo ensino-aprendizagem, o que acha disso?

Manoel Neto Silva — A discussão hoje tende a centrar-se mais na discussão do aluno com o seu meio, o aluno com a sua capacidade criativa, do aluno com a sua comunidade mas, sobretudo, a educação hoje acho que se discute com base na formação profissional. Isto é, o aluno é educado para vir a desempenhar um papel, uma atividade no mundo do trabalho, o que é outro perigo.

Uma coisa é a educação integral da pessoa em todos os seus aspectos –, da sua formação humanística, de pensamento – é o caso da Filosofia, e outra coisa é considerar a escola um vestíbulo de preparação para o mundo do trabalho. Eu acho que é preciso ser equilibrado no meio disso. A escola tem essas duas vertentes – tem de formar cidadão, tem de formar gente culta – o que quer que seja isso cultura. Mas, ao mesmo tempo a escola também tem que formar cidadãos aptos a assumir, a desempenhar competentemente uma profissão e estar bem inserido no mercado de trabalho. Eu acho que essas críticas ao Construtivismo se estendem à formação, à educação pessoal, dos valores ou pendem mais para formar técnicos competentes para o mundo do trabalho. Acho que esse debate vai continuar.

Claro que nesses tempos de neoliberalismo tendem a acentuar essa vertente da preparação para desempenhar alguma coisa na vida, no mundo do trabalho –, a empresa, a atividade, a produtividade, essas palavras são importantes, mas é preciso relativizá-las também. É preciso saber bem o que elas significam. Portanto, acho que se vive nesse dilema, se ocila e a escola ressentem-se disso – que é preciso formar profissionais, é preciso ter técnicos competentes em qualquer área. Mas também é preciso formar cidadãos, é preciso estimular o civismo, é preciso estimular a cultura humanística, a Filosofia é uma área de formação absolutamente indispensável para a vida e até na vida pessoal do indivíduo. Se chega nessa situação que nos cursos de Filosofia não há alunos candidatos – sai a Filosofia dos currículos! Mas em nome de quê? Em nome de quê? É a prática só? Vivemos nessa oscilação e o noticiário que se faz sobre isto reflete exatamente essa oscilação.

- Durante sua vida profissional de jornalista educacional, vivenciou a fase da Revolução de abril de 1974 em Portugal, sentiu algum tipo de conflito entre as áreas da Mídia e da Educação?

Manoel Neto Silva — Eu não senti conflito nenhum porque a escola e o sistema educativo em Portugal se desarticularam com a revolução. Aliás quase tudo se desarticulou, e depois entrou numa fase de reconstrução pós-revolucionária. Eu trabalhei nos mídia nessa fase da reconstrução e estabilização do sistema educativo português com todas as vertentes, que ia desde o analfabetismo até os currículos, a profissionalização dos professores até a emergência dos sindicatos. Havia um campo muito vasto de temas, de atores e de interesses que de modo algum significava qualquer conflito.

A mídia estava envolvida na realidade concreta dessa discussão toda. E uns mídia mais, outros menos estavam nessa cultura, nesse clima – acompanhamos as reformas, as sucessivas reformas – as reformas das reformas. O mundo sindical, o mundo das escolas, o mundo das carreiras dos professores e da sua competência científica. O mundo dos pais – as preocupações dos pais com as formações das associações de pais, da federação dos pais e do Conselho Nacional de Educação. Portanto, todos os ramos do sistema nós acompanhamos.

Não vi conflito. Há uma coisa que vi, só na educação de per si e no conjunto dos problemas todos – a educação era um campo enorme para os mídia trabalharem e eles foram fazendo o que puderam. Os próprios mídia estavam em evolução e em reformulação e concediam algum espaço à temática educativa, às vezes, associado a política, às vezes, associado às questões sociais. Alguns mídia isolando mesmo a secção educação e ensino. Iam dando o noticiário do que ia se passando nesses diferentes patamares do sistema educativo. Mas não vi conflitos propriamente ditos,

pois nessa perspectiva, se os sindicatos tinham uma opinião, seu ponto de vista era veiculado. Se os pais tinham um ponto de vista, os alunos, todos tinham espaço na comunicação social. Acompanhamos o sistema no seu melhor e no seu pior, e na sua reformulação, mas não vi conflito.

— Como analisa as imagens da educação e do professor veiculadas pela comunicação social?

Manoel Neto Silva — Acho que a comunicação social não tem dúvida acerca da função docente. A comunicação social como a sociedade em geral, não tem dúvidas nenhuma quanto a importância do professor. Que imagem que projetam do professor? Muitas imagens ligadas exatamente àquelas vicissitudes da reforma. Isso para falar do tempo em que eu fui testemunha e conversava com os professores. Acho que a importância do professor, da escola, é reconhecido. É verdade que se eu recuar um pouco, vejo os professores nestes tempos demasiadamente ligados aos inúmeros problemas sob suas costas.

Vejo, por exemplo, inúmeros professores preocupados com o ordenamento e a administração das escolas, quando deviam estar ligados aos programas, aos processos pedagógicos e didáticos. Os professores de fato, às vezes, se queixam muito das carreiras e da formação da carreira. Acho que os professores, nestas três décadas estão a andar com as escolas nas costas. E, por conseguinte, qualquer alteração na sua carreira ou qualquer pequena discussão, leva-os a sentir uma grande revolta, descontentamento. Porque eles tiveram que carregar as escolas nas costas, tiveram que organizar a escola, de conceber os currículos, muitas vezes organizados sindicalmente, muitas vezes não. Esse foi um tempo em que as próprias orientações sindicais entraram em conflito.

Portanto, há professores que se alinharam com seus sindicatos numa determinada direção, outros sindicatos se alinharam em outras direções. O debate foi enorme, mas globalmente de fato a escola estava sob os ombros dos professores.

E as sucessivas reformas negociadas, mais ou menos negociadas com os sindicatos com maior ou menor calor, e os debates no Ministério. Conservo sempre a ideia de que houve uma luta e ainda não se chegou a um período de estabilização, em que o debate seja menos agressivo entre os sindicatos, o Ministério e departamentos ministeriais. A luta ainda tem laivos de muita agressividade. Mas de fato a escola repousou nos ombros dos professores e acho que já estão cansados – isso não é nenhuma metáfora.

Conheço muitos professores que dizem ser impossível já darem aulas porque temos uma geração de professores que já viveu esse clima todo. Os mais cansados são os que têm entre 50 e 60 anos de idade. E os alunos mudaram. Os alunos de hoje não são os mesmos alunos de 20 anos, 30 anos passados. Não são os mesmos do ponto de vista de inserção cultural, de visão de mundo, das famílias que têm, do mundo social em que vivem. Os alunos mudaram. E a escola para acompanhar essa mudança toda tem muita dificuldade. E isso, como digo, recai sobre os professores.

— Quais seriam as contribuições que os teóricos da educação podem dar para melhorar o sistema, a formação e desburocratizar a escola?

Manoel Neto Silva — Tenho um palpite. É um palpite mesmo. Tenho um palpite como temos palpites sobre as questões científicas e as questões culturais. É fundamental que os estudiosos, os técnicos das áreas da sociologia, quem fazem investigação nas áreas da pedagogia, da psicologia, dos comportamentos, passem a mensagem deles –



dos seus estudos e hajam. Que isso o que estudam, passem para a sociedade – que esse é um problema muito grande. Há aqui um problema muito grave. Os cientistas das ciências mais duras dizem que a informação depois que chega –, ou é inexistente, ou não é rigorosa ou é distorcida. Eu acho que pode suceder o mesmo nas áreas da educação, da sociologia, onde até é mais fácil produzir informação pois trata com dados demográficos. Nas áreas das ciências da educação, da pedagogia, é difícil passar as mensagens, é difícil, é complexo.

E, por conseguinte, o problema é da comunicação social? Mas será da comunicação social o problema – não será também dos cientistas? Como que os cientistas se organizam? Outro dia discutia os problemas da ciência sobre as questões climáticas. As alterações climáticas e a realidade estudada que não chega bem à população, a população não está alertada. Aparecem dois problemas – um por que os cientistas não se organizam e criam meios e até órgãos de comunicação? Ou influenciam suficientemente, façam pressão para que os jornalistas fiquem atentos à realidade das mudanças climáticas. Portanto, aqui há um problema do lado dos cientistas.

E há por ventura um problema pelo lado dos mídia – será que os mídia estão interessados nisso? Será uma informação que dá dinheiro, rende? E sabemos que hoje estamos metidos nisso, não rende. Secção que não rende dentro de um jornal, corre bem o risco de fechar. Eu tenho a experiência de ter trabalhado num órgão de comunicação que, depois de termos quase autonomia numa secção de educação e ensino em que tratávamos, quando era possível, desses problemas, eu sai. E um mês depois aquela secção fechou, desapareceu do jornal. E o noticiário de educação que aparece na secção de política nacional quando são coisas do governo, ora aparece nas secções de cidade quando são questões temáticas da escola. Portanto, aquele espaço múltiplo que acolhia contributos dos mais diversos sobre a escola, o sistema de ensino, as discussões dos professores, dos alunos, dos pais. E das comunidades onde as escolas se inserem, a própria organização da escola – tinha sempre de qualquer forma acolhimento a muitos problemas.

Esses assuntos tendem a refazer-se e a ficar alinhados numa informação mais partilhada, é um fato. Portanto, os cientistas têm muito o que fazer. Os cientistas das áreas social e educação têm muito o que fazer. Devem organizar-se, devem fazer um *lobby* para fazer chegar para a sociedade as coisas em termos compreensíveis. Não um estudo pesado. Façam um esforço para que o tal conhecimento se transforme em matéria apreciada e editada. E que os jornalistas assumam que aquilo tem importância socialmente. Por outro lado, os jornalistas também precisam de informação, sensibilidade e critérios editoriais dentro da empresa – e que haja uma organização editorial que valorize os jornalistas que trabalhem nessa área. Esse é o caminho que sugiro.

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Carlinda Leite – Faculdade de Psicologia e  
de Ciências da Educação – Universidade do Porto  
Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIEE)

---

**“A cobertura é feita não tanto com uma intenção educativa e  
de envolvimento, mas com a intenção de fazer notícia, de  
vender notícias”.**

Dicifilmente uma prática positiva no campo educacional é pauta jornalística ou ganha destaque nos meios de comunicação social português, é o que constata a professora e investigadora Dr<sup>a</sup>. Carlinda Leite, integrante do Centro de Investigação e Intervenção Educativas da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Ela afirma que nos últimos anos, estranhamente, a comunicação social tem servido como uma correia de transmissão dos interesses do Ministério da Educação, na ação deletéria de se criar junto à opinião pública uma imagem deturpada e negativa, tanto do campo educacional quanto da atividade docente.

Quanto às críticas feitas por diversos comentadores contra a teoria pedagógica Construtivista, a investigadora salienta que, tais críticas que circulam na mídia advêm de pessoas que não têm embasamento conceitual sobre como nós aprendemos. E que tais comentadores defendem uma proposta pedagógica behaviorista, baseada no comportamentalismo. Ela explica que essa proposta prioriza a mera transmissão e a memorização, como se o ser humano fosse preparado apenas para responder sempre ao mesmo estímulo, gerando sempre a mesma resposta, esquecendo-se que o homem tem que interagir numa sociedade multirreferencial, portanto, de forma diferenciada em cada relação sócio-histórico-cognitiva.

— Qual é a sua opinião sobre a cobertura das questões educativas em Portugal?

Carlinda Leite — Na minha perspectiva a cobertura é feita não tanto com uma intenção educativa e de envolvimento, mas com a intenção de fazer notícia, de vender notícias. E, por isso que todo discurso da crítica, de encontrar um bode expiatório para as situações, toda essa crítica é o que tem lugar no espaço da comunicação social. Estou a falar no espaço da comunicação da imprensa escrita. Mesmo na televisão, também, normalmente quando a vida das escolas é conhecida, é conhecida por que houve um conjunto de pais que fecharam a escola, por que uma professora foi agredida, por situações assim. É excessão, para não dizer que não existe ou que está completamente invisível, muitas outras situações que podemos chamar de práticas democráticas, ou boas práticas educativas.

Eu devo dizer que só me lembro de um caso que tenha aparecido na televisão nesse sentido positivo. Foi o caso da Escola da Ponte. Estou ainda para perceber como é que a escola teve esse lugar na mídia. Pois teve um destaque no telejornal, apresentando o caso de uma escola representado de uma forma positiva. O caso de uma escola que instituiu uma vivência da democracia na escola e, portanto, tinha instituído uma organização, um funcionamento. Um modo de trabalho pedagógico dos professores, e um modo de trabalho pedagógico dos professores com as crianças, e das crianças entre si, que era positivo.

O normal na mídia não é fazer esse tipo de matéria. Por outro lado, neste momento, aliás quando digo neste momento é há alguns para cá, os jornais vêm sendo muito um veículo de transmissão das medidas políticas e, portanto, quando uma equipa ministerial não é do agrado dos órgãos de comunicação social, é trucidada quase! Quando alguma equipa ministerial, por outros motivos, que não são só talvez motivos políticos, mas outros motivos, consegue ter a adesão da comunicação social, a verdade é que a comunicação social acaba por passar as mensagens, e fazer a cobertura dessas medidas, e fazer num sentido de mostrar apenas os aspectos positivos.

— Vários comentadores atribuem o insucesso escolar dos alunos aos teóricos da educação, o que acha dessa crítica aos investigadores da educação?

Carlinda Leite — Acho que os próprios teóricos da educação também têm uma parte de culpa. Provavelmente também não temos conseguido passar as mensagens no sentido que elas têm realmente, não é por acaso. Por exemplo, nos movimentos em que tenho estado envolvida, eu não sinto que não se considere importante a aquisição de conhecimentos. Que não seja importante conseguir que os estudantes aprendam. Que não seja importante que as crianças e os jovens sejam socializados no respeito pelos outros, na vivência democrática.

O discurso crítico da educação considera que os teóricos da educação têm a salientar que são importantes apenas os processos, e não só os resultados. Que flexibilidade é a matriz principal e que não é necessário existir um plano, que a liberdade não tem que conviver com o respeito aos outros. Portanto, são deturpações da mensagem, na minha ótica, que fazem com que não seja apreendido o conceito essencial.

Tentando ser mais clara, quando se fazem essas críticas: ao sistema educativo e um currículo que apenas se organiza em função de objetivos muito behavioristas, comportamentalistas, na ideia de que todos nós somos autômatos. Que, ao mesmo estímulo reagimos com a mesma resposta, não é por se considerar que a educação não tenha objetivos. É preciso considerar que a educação nessa lógica meramente instrumental não é adequada a uma formação social e pessoal e de uma vivência em cidadania. E de formação de crianças e de jovens que tenham de conviver numa sociedade numa relação com os outros, portanto, onde as situações nunca são iguais, são sempre distintas.

— As críticas então são improcedentes?

Carlinda Leite — O que é que apreendemos dessas críticas que nos fazem os comentadores, que nos acusam, nós teóricos da educação. Eles apreendem as coisas, apenas pela ponta do *iceberg* sem compreenderem as suas verdadeiras raízes e, portanto, acabam por passar uma mensagem deturpada. Mas, que acaba por ter muita influência, pois de fato a educação continua a ter imensos problemas, isso é um fato.

A Sociedade Portuguesa das Ciências da Educação realizou há pouco tempo um congresso, e nos debates que aconteceram depois das conferências surgiu regularmente essa crítica. A Medicina evoluiu e as condições de vida da população melhoraram. No caso da Educação continua a se gastar muitos recursos, e mesmo assim não podemos dizer que a educação melhorou. Eu devo dizer que quando ouço uma crítica dessa, penso que essa comparação não pode ser feita. Por que é verdade quando dizemos que a medicina evoluiu, e as condições de vida tiveram impacto ao nível de melhoria das condições de saúde da população. A verdade é que não foi somente o avanço da medicina, são as próprias condições de vida. Há o fato de haver mais conhecimento e outros motivos.

No caso da educação, quem faz essa crítica está a ter por referência quando a escola era apenas para alguns. E em Portugal essa diferença é abismal – entre uma escola que era apenas para alguns e, uma escola que se obriga a ser para todos. Por outro lado, a verdade é que também na escola há muitos problemas. Eu conheço os cotidianos de muitas escolas, e muitos colegas que trabalham com uma população escolar com imensos problemas de ordem social e econômica.

São cotidianos difíceis – e na escola caem de fato muitos problemas que a resolução deles excedem muito a escola – isso é fato. E mesmo assim eu conheço muitos profissionais da educação, que convivem com esses cotidianos e que nem sequer são muito

estimulantes. E mesmo assim tentam continuamente encontrar aspectos positivos. Em síntese, eu podia dizer, como sou daquelas que acho que a escola precisa continuar a mudar e melhorar, pois de fato há imensos problemas, mas apesar de tudo, comparada com a escola da minha geração, a escola melhorou.

Eu considero que de fato essas críticas que são feitas à escola são muito injustas. E as críticas que são feitas aos teóricos da educação correspondem, muitas vezes, a uma não boa apreensão do discurso. Considero que uma boa culpa dessa incompreensão discursiva também pode ser culpa nossa por utilizarmos uma linguagem muito específica. Enquanto que percebemos que a Medicina possa ter uma linguagem específica, que a Matemática possa ter uma linguagem específica. Que a Arquitetura possa ter uma linguagem específica, de um modo geral não se aceita que a Educação, na sua teorização, possa ter essa especificidade exigindo-lhe uma linguagem que seja compreensível quase pelo senso comum.

- A senhora acha que a teoria pedagógica Construtivista é a causa dos problemas educacionais, como afirmam diversos comentadores?

Carlinda Leite — É evidente que quem faz essas críticas é por que não domina o modo de aprendizagem de fato. Quem domina e quem de fato estudar e investigar como é que cada um de nós aprende, não pode criticar em absoluto os bons trabalhos pedagógicos que têm na sua base, em termos da construção da aprendizagem, uma ideia Construtivista. Podem criticá-los por eles não esgotarem toda a aprendizagem que cada vez mais incumbem à escola realizar, aprendizagens de ordem social e outras.

Mas no fundo estou a considerar que a teoria construtivista da aprendizagem, tem vindo a ser desenvolvida numa lógica mais socioconstrutivista, que vai além da construção da aprendizagem meramente dos conhecimentos e dos saberes escolares. As críticas que têm sido feitas não são pelo fato de o enfoque ser numa ideia construtivista da aprendizagem, por ela ainda não ter evoluído suficientemente. É o contrário, por se considerar que é importante o regresso à mera transmissão, aquisição e acumulação do conhecimento.

De fato esse é um papel educativo que não serve. De fato ele não serve nem sequer aos poderes econômicos ligados ao mundo do trabalho. Em Portugal, quando tem existido algum debate sobre o que que o mundo do trabalho espera da escola, todos esses debates têm apontado que não espera da escola, de modo algum, a mera transmissão para uma acumulação do conhecimento.

Esperam da escola a criação de condições que se aprenda a aprender, que se procure a informação, que se tome decisões, que se aprenda a trabalhar em equipa, que se tome conhecimento da multirreferencialidade do conhecimento. Que se desenvolva a competência de ser capaz, inclusivamente de trabalhar, às vezes, sem uma rede muito fixa. É evidente que para isso são precisos os conhecimentos, mas os conhecimentos mesmos, na velha aprendizagem que realizamos. Conforme Paulo Freire, os conhecimentos são pré-requisitos para outros conhecimentos e não são uma etapa final. Portanto, considero que quem faz essa crítica, provavelmente é por que não aprofundou-se suficientemente sobre como é que cada um de nós constrói a aprendizagem.

- Que imagens de escola e de docente a mídia portuguesa passa para a opinião pública?

Carlinda Leite — Nestes últimos anos, estou a me referir nestes dois últimos anos, a mensagem que acabou por passar dos professores, e que teve muito na sua origem um

ataque muito forte vindo do próprio Ministério da Educação, o que até é estranho, é negativa. Portanto, a comunicação social passou a imagem dos professores como sendo pouco esforçados, que se limitam a debitar conhecimentos e que estão pouco envolvidos em projetos. Que não se preocupam se os seus alunos chegarão ao final do ano, e se serão aprovados ou reprovados, que não se preocupam com o abandono escolar.

Foi uma imagem de alguém que está pouco envolvido e que faz pouco esforço para melhorar a qualidade da educação. Eu não quero dizer que, às vezes, não existam professores assim. Essa foi a imagem. Portanto, o Ministério da Educação adotou um conjunto de medidas que foram contrárias aos professores, e não um conjunto de medidas que tivessem sido construídas com o apoio dos professores. Mesmo algumas medidas com as quais eu estaria de acordo, é preciso dizer.

Mas de fato o Ministério da Educação teve esta postura, e a comunicação social foi completamente o veículo dessa mensagem. Portanto, em Portugal enquanto a imagem social dos professores, isso quando se tentava ver a imagem social dos professores face a outras atividades profissionais, era muito elevada e baixou drasticamente. Estou a falar em relação ao ensino básico e ao ensino secundário. O ensino superior ficou um pouco fora disso, para já. E, portanto, teve imensos reflexos.

Foi uma debandada de professores dos ensinos básico e secundário que estavam numa situação perto da reforma e que pediram a reforma. E alguns desses professores, do ponto de vista profissional, muito envolvidos, mas que se sentiram maltratados pelo Ministério da Educação. E por se sentirem socialmente maltratados pela imagem que era veiculada pela comunicação social. A própria Ministra da Educação tentou agora retroceder, mas a imagem social dos professores, ainda na minha perspectiva, não foi reposta.

Por outro lado, não tenho uma visão cor-de-rosa da situação, de fato era preciso tomar medidas. As medidas não foram na minha ótica bem tomadas e a comunicação social fez notícias das más notícias. Quero dizer que eu própria senti, apesar de não estar envolvida. Pois essa crítica é mais dirigida aos ensinos básico e secundário, mas eu senti que os professores com quem eu trabalhava, e que reconhecia o envolvimento sob o ponto de vista profissional, estavam a ser maltratados. Eu própria fiz uma carta aberta para os professores, para lhes mostrar o meu desagrado por essas medidas e, evidentemente, que nem sequer a enviei a um jornal, pois sabia que ela não iria ser publicada.

.....  
Prof. Dr. Almerindo Afonso – Instituto de Psicologia e Educação da  
Universidade do Minho – Braga  
.....

**“Não tenho uma visão pessimista da mídia. Mas percebo  
que há um discurso midiático dominante de  
desvalorização da escola pública”.**

Alguns veículos de comunicação social priorizam vozes de sujeitos que representam os interesses de grupos neoconservadores e neoliberais, sujeitos esses que tentam desvalorizar

em seus discursos a escola pública, os teóricos da educação e a profissão docente, enfatiza o Prof. Dr. Almerindo Afonso, investigador vinculado ao Instituto de Psicologia e Educação da Universidade do Minho. Mas, ele reconhece que isso não significa a inexistência de espaço para o protagonismo no espaço midiático.

Ele percebe também um movimento de apagamento das vozes dos teóricos da educação e dos pedagogos na mídia – e o surgimento de uma nova reflexão pedagógica elaborada por engenheiros e técnicos de outras áreas. Afirma que os discursos desses novos atores, veiculados pela mídia “refletem e apontam soluções para a educação, marginalizando a voz, os contributos dos investigadores da área da educação e dos profissionais da área da educação”. Argumenta que os teóricos dessa nova pedagogia, defendem a reelitização da educação e o retorno da meritocracia no campo educacional.

— Que avaliação o senhor faz da cobertura midiática das questões educativas em Portugal atualmente?

Almerindo Afonso — A mídia tem dado bastante cobertura à educação, sobretudo, numa perspectiva, que é a perspectiva, digamos assim, mais hegemônica relativamente ao que conta como educação. O que é definido como educação válida, o que devem ser as pretensões da política educativa. Apesar de haver uma perspectiva digamos assim, hegemônica, representada por alguns jornalistas que são mais conhecidos, não significa que os espaços de informação, de contrainformação e de explicitação das vozes dos professores e de outros educadores não continuem a existir. Não tenho essa visão pessimista da mídia. Eu acho que nós vivemos um mal-estar em termos de democracia. Ela é um bocado ritualística e pouco substantiva em grande parte da nossa vida cotidiana infelizmente.

Temos uma democracia cada vez mais representativa, cada vez mais mediada, cada vez mais interpretada sem a participação direta dos cidadãos. Mas eu não teria essa visão tão pessimista da mídia. Por exemplo, o próprio jornal Público, é evidente que em lugares menos valorizados, menos visíveis, é possível se encontrar algumas reações esporádicas dos professores relativamente a determinadas políticas. Temos também os jornais dos sindicatos, o jornal A Página da Educação, que é lido por milhares de professores. Temos outros jornais alternativos mais locais e regionais. Mas há um pensamento bastante dominante relativamente à educação que alguns órgãos de comunicação social privilegiam, sobretudo, algumas vozes e algumas interpretações que têm a ver com os setores mais neoconservadores e mais neoliberais no caso da educação.

E que são arautos conhecidos normalmente até fora do campo educacional, pois essa é uma das características do tempo que nós vivemos – há uma nova pedagogia emergente, que afastou os pedagogos tradicionais. Que são os engenheiros, enfim, técnicos de outros campos que são políticos de outras áreas; que refletem e apontam soluções para a educação, marginalizando a voz, os contributos dos investigadores da área da educação, dos profissionais da área da educação. Isso é algo relativamente visível, que nos últimos anos tem vindo a ser mais acentuado. Em síntese há de fato uma corrente dominante de pensamento que é veiculada e privilegiada por alguns veículos de comunicação social, mas eu diria que isso não resume todas as possibilidades.

Eu diria que talvez os sindicatos possam ainda ser mais agressivos, mais pró-ativos e, sobretudo, os professores, individualmente e coletivamente precisam ser também mais pró-ativos e menos reativos, digamos assim, relativamente a estas agendas políticas.

Só que grande parte dos professores está neutralizada, por que está abafada de tanta burocracia, condicionados por exames externos, por uma vigilância cada vez maior sobre as suas práticas pedagógicas, suas opções, sua própria carreira, o que aumenta muito a divisão entre os professores e dificulta muito o trabalho colegiado e as reações coletivas que se possam ter sobre o que está a acontecer.

- Como sociólogo, que análise faz da imagem que a mídia constrói da escola pública para a sociedade?

Almerindo Afonso — Os diferentes órgãos de comunicação social e de informação geral não são homogêneos, obviamente, embora haja uma corrente dominante. E essa corrente dominante tem acentuado, sobretudo, a crítica contra a escola pública. Na desvalorização da escola pública, na visibilização de outras alternativas da escola pública, nomeadamente do ensino privado. Portanto, esse é um dos indicadores mais visíveis, que é a ideia de que a escola pública não devia ter a centralidade nem a importância que tem. Outras alternativas de educação escolar pública deviam existir. A própria redefinição do que é escola pública, está em redefinição tudo isso. Portanto, a imagem é uma imagem muitas vezes desgastada, isto é, que a escola é uma escola que não é capaz de se modernizar, que não é capaz de atender aos novos desafios da sociedade cognitiva, da sociedade do conhecimento. As críticas que são mais vulgares são feitas à escola.

Eu obviamente sou um defensor da escola pública. Acho que há aqui críticas que exageram demasiadamente, para fins obviamente ideológicos, que têm a ver justamente com o desmantelar da centralidade da escola pública e, obviamente, também do exercício da atividade profissional de milhares de professores, que são essencialmente professores da escola pública.

- Alguns jornalistas afirmam que a reforma educativa massificou a oferta da educação pública e com isso baixou a qualidade do ensino, conforme demonstram as avaliações escolares em Portugal. Como investigador da área da avaliação qual é a sua opinião?

Almerindo Afonso — Sua pergunta é interessante, por que é uma pergunta que precisaria de um pouco mais de tempo para responder. Um dos perigos que correm hoje, e que resultam do discurso dominante, é a ideia de que a escola, por que se democratizou, e não porque se massificou, mas democratizou no sentido de massificar, perdeu qualidade. Portanto, a ideia para mim, aliás é um dos cavalos de batalha, é uma das coisas que eu tenho batalhado para tentar contradizer é isto. A dissociação, a diferença entre qualidade e democratização, fazendo passar para a opinião pública a ideia de que, ou a escola é massificada, portanto, é democrática no sentido que se abra a todos os grupos sociais de alunos. E obviamente vai ter perdas de qualidade, ou então a escola reelitiza-se, remeritocratiza-se, e então ela pode ter qualidade.

Eu sou completamente contrário a isso. Primeiro é preciso definir o que é qualidade, e a maior parte dos discursos não define o que é qualidade. Eu entendo que a qualidade tem que ser adjetivada. A escola tem que ser simultaneamente uma escola com qualidade científica, com qualidade pedagógica, com qualidade democrática. Portanto, eu entendo que a democracia e a qualidade são compatíveis e não incompatíveis. O discurso dominante tenta separar as duas coisas. Portanto, ou se tem uma escola democrática sem qualidade, ou se tem um escola que não é democrática e tem qualidade. Isso não é dito dessa forma, mas as consequências dos discursos são essas.

E, portanto, nós tivemos políticas que vão no sentido da reelitização da escola e da desvalorização, por exemplo, da escola básica para todos. Hoje o foco está muito mais no ensino secundário, por exemplo, do que no ensino básico. Isso é o indicador também de um descentramento do foco; muito mais preocupado com o saber do que o que vai acontecer com os filhos da classe média, do que aquilo que está a acontecer enfim com os filhos das classes trabalhadoras ou das classes populares.

Nós temos que reconectar essa discussão. Reconectar esta discussão é dizer que a escola tem que ser simultaneamente democrática e com qualidade científica. Ou seja, não podemos separar as duas coisas. A escola que não tenha a qualidade científica não pode ser democrática. Se o aluno não aprende o que é suposto aprender na escola, a escola não está sendo democrática. Portanto, o problema se o aluno não aprende, o problema não é da escola ser democrática ou não. É justamente a falta de democracia da escola. Por que se uma escola fosse democrática haveria de haver os investimentos necessários públicos para que a escola pudesse atender a diversidade e a heterogeneidade dos alunos. Quer na formação dos professores, quer na valorização dos professores como profissionais. Todo aluno que está na escola está lá para aprender. Portanto, a obrigação do estado, dos professores, das famílias é fazer com que o aluno aprenda aquilo que é suposto aprender.

Não pode haver alunos que aprendam e alunos que não aprendam. E alunos que aprendam abaixo dos padrões que devem aprender. Portanto, a escola não está sendo democrática por causa disso e também não é a democracia que é a culpada por isso. A democracia poderá ser a solução para a própria escola. Ou seja, uma escola que tenha mais investimento, que os professores sejam preparados e valorizados, considerados e dignificados como profissionais. E que seja possível compatibilizar o direito à diferença e à heterogeneidade, e à intermulticulturalidade da escola, com aquilo que são os desafios da aprendizagem que todos os alunos têm que aprender.

Acho que isso é um compromisso também ético. É fazer com que o aluno que é obrigado a ir à escola, seja obrigado a ir à escola não para ser reprovado, para ser estigmatizado. Não para ser marginalizado, mas para aprender aquilo que é suposto aprender, dentro de um projeto de um mínimo cultural comum para todos os cidadãos e para todas as cidadãs.

— Então essa crítica é injusta?

Almerindo Afonso — Esse é um discurso perigoso, que é congruente com a retração do estado, com o desinvestimento na escola pública. Portanto, a qualidade tem sido a qualidade dos resultados mensuráveis. Quer dizer, a qualidade efetiva, a qualidade relacional, a qualidade em termos pedagógicos, ela não é discutida. Até por que os indicadores dessa qualidade não são definíveis da forma como são os indicadores mais cognitivos, ou mais de produção de resultados mensuráveis. Nós vivemos uma ideologia e um tempo onde o que conta, o que vale, é o que se mede.

Aquilo que não é mensurável não conta. Como os exames externos não contam, por que não conseguem medir muitas outras coisas, eles só contam aquilo que é mensurável. E aquilo que é mensurável são os conhecimentos. Nem sequer são as competências, pois sabemos que as competências são mais difíceis de ser avaliadas pelos exames externos. Então há um discurso que, interessa em dividir a escola, para fortalecer as estratégias de alguns grupos sociais que estão a perder protagonismo. São essencialmente muitos grupos da classe média que, face ao desemprego estrutural dos jovens,



por exemplo, precisam de uma escola que seja mais elitista e mais meritocrática. Ainda que essa meritocracia seja baseada numa mera igualdade formal, para poderem legitimar as supostas diferenças sociais e descomprimir as pressões que existem sobre o próprio mercado de trabalho.

Essa questão é uma questão de dilemas de sociedade, de economia muito mais profundos e que a escola não pode responder. Até por que a escola não pode ser uma mera caixa de ressonância das mudanças sociais, e nem estar de costas para a sociedade. A escola tem uma autonomia relativa. E essa autonomia relativa joga-se no confronto da escola com a sociedade. E também na afirmação de alguns diretores e de algumas prerrogativas que a escola está a ser esvaziada, e que deveria ter e continuar a ter, mas está sendo depossuída e desvalorizada.

.....  
Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Luisa Cortesão – Faculdade de Psicologia e  
de Ciências da Educação – Universidade do Porto  
Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIEE)  
Coordenadora do Núcleo de Educação Intercultural e Estudos Freireanos  
.....

**“De fato eu acho que a comunicação social está muito ligada à difusão de todas as ideias e propostas do neoliberalismo, e isso atinge o campo da educação”.**

No discurso midiático atual há uma tendência de se ridicularizar e se desvalorizar toda a produção acadêmica desenvolvida na área das ciências da educação, que não se enquadram na proposta educativa de matriz neoliberal. Os meios de comunicação social priorizam em seu cotidiano a difusão dos pontos de vista dos defensores de propostas e políticas educativas que compactuam com os interesses da ideologia neoliberal, é o que constata a Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Luisa Cortesão. Por sua vez, as vozes contrárias a essa ideologia político-educacional ou são abafadas ou não têm espaço na mídia. Ela denuncia ainda que tem sido hostilizada pessoalmente pelos meios de comunicação de massa, pelo fato de não compartilhar com o discurso hegemônico. Afirma que os comentadores partidários da visão neoliberal, procuram desqualificar a produção intelectual no campo das ciências da educação perante a opinião pública, denominando pejorativamente a produção acadêmica das ciências da educação de “eduquês”.

— A senhora menciona no seu livro “Ser professor: um ofício em risco de extinção? Reflexões sobre práticas educativas face à diversidade, no limiar do século XXI” a existência de um mal-estar entre a comunicação social e as ciências da educação, que mal-estar é esse?

Luiza Cortesão — Quando falamos desse mal-estar temos que tentar perceber as causas desse mal-estar. É um fato a comunicação social se abrir mais para determinados comentadores, não só na mídia impressa, mas muito também na televisão e no rádio. E essas pessoas a quem a comunicação social dá guarida e, portanto, dá dimensão pública, ou seja, grande audiência, são pessoas que partilham do discurso hegemônico. E obviamente há educadores que partilham desse discurso, por que os há evidentemente.

Há muito pouco tempo eu tive a ocasião de assistir a conferência de uma professora na Fundação Gulbebkian, que é absolutamente na mesma linha do discurso dominante. E, evidentemente, que essas pessoas são pessoas a quem a comunicação social dá eco, ou dá espaço, não é? Enquanto que os outros educadores, os investigadores ou professores que são de correntes contra-hegemônicas não têm tanto espaço, ou não há espaço. E, evidentemente, que há graves choques entre as análises da função, do papel que a educação pode desempenhar e aquilo que é desejado por toda uma estrutura, a macroestrutura socioeconômica e política. E havendo esses choques, evidentemente que nós somos marginalizados, e há mesmo uma tentativa, que infelizmente surte efeito. Algum efeito pelo menos, que é uma tentativa de ridicularizar aquilo que é produzido a nível das pessoas que fazem investigação na educação

- Como acontece a desvalorização da produção académica do campo educacional no discurso midiático?

Luiza Cortesão — Nós somos designados como partidários do eduquês –, que é uma maneira de nos ridicularizar – e depois os professores que estão no terreno são culpabilizados por tudo que corre mal a nível da educação. Tudo que corre mal nas escolas, no funcionamento das escolas, na educação que os alunos recebem. São culpabilizados por tudo, o que não significa que os professores, os investigadores, todos nós temos a nossa contraparte de responsabilidade. Mas, o que é absolutamente injusto é largar tudo em cima dos ombros dos professores, por que a escola faz parte da sociedade, portanto, os problemas sociais existem também na escola.

- Como interpreta esse discurso midiático hegemônico contrário ao multiculturalismo na escola portuguesa atual?

Luiza Cortesão — Não é só pelo fato de eu ser do grupo Paulo Freire, a minha área de pesquisa é mesmo a questão da diversidade cultural. Há um livro que acaba de sair sobre multiculturalidade, uma publicação em inglês, e um dos artigos que por acaso eu li nesta manhã, um dos capítulos questiona se o discurso multicultural pode ou não alterar o discurso hegemônico da escola. Essa é a questão. O que se passa na escola é a diversificação, uma enorme diversificação dos públicos que lá estão, e que vem não só do que acabou de dizer. Vem do fato de a escola de massa estar a acontecer realmente, isso é uma coisa que relativamente há poucos anos inexistia em Portugal. Quer dizer, havia alguns movimentos de escola de massa. Hoje ela é um fato real. E isso significa o ingresso na escola de grupos socioeconômicos extremamente diversificados. Socioeconomicamente e culturalmente também. Isto é, os portugueses só aparecem como grupo – isso é uma coisa que Boaventura Souza Santos disse, o grupo cultural só é homogêneo quando é visto de fora. Quer dizer, nós dizemos os portugueses, mas os portugueses são um grupo heterogêneo. O meio rural, o meio suburbano, o meio piscatório, o meio urbano e os jovens e as crianças. Ou seja, o público escolar ligado a país prioritariamente de determinadas profissões, por que as profissões imprimem o seu cunho cultural.

Uma visão de mundo, um tipo de linguagem, até o calão profissional. Portanto, é uma manta que existe dentro e que permite questionar a visão de grupo homogêneo de Portugal, país que desde 1140 mantém as suas fronteiras e que partilha uma única língua. Nós temos o mirandês, temos alguns dialetos, mas é uma língua, portanto, seria um país idealmente a considerar homogêneo sob o ponto de vista cultural, e não o é de forma nenhuma.

Nem é preciso uma lupa muito grande para detectar as diferenças culturais internas, é simplesmente como diria o Boaventura, passar a barreira, e em vez de olhar o grupo de fora, olhar o grupo de dentro, com o olhar endógeno.

— Então a escola portuguesa deve ser cada vez mais multicultural?

Luiza Cortesão — Há dois fatores muito importantes para ser considerado. Um é que depois de 1974 houve o ingresso dos “retornados”, isto é, os portugueses que estavam nas Colônias e das pessoas das ex-Colônias (Angola e Moçambique), que vieram para cá. E vieram trazendo seus filhos ou tiveram filhos cá. Portanto, isso é uma brutal heterogenização, e um choque cultural sério, por que os meninos africanos não existiam cá.

Nós tínhamos de vez em quando alguns alunos das então Colônias no ensino universitário – eram aqueles que vinham superselecionados frequentar as universidades, por que lá em Luanda e em Maputo, não havia ou havia muito poucas – no fim do período colonial. Mas, depois há um segundo e um terceiro choques de heterogenização, que é, por um lado, o regresso de alguns imigrantes de segunda geração, que é uma coisa significativa e muito curiosa, o comportamento que eles têm.

Aparecem nas escolas com uma formação acadêmica razoável de base, mas com dificuldades de língua, não falam o português ou falam mal o português ou têm dificuldade. E isso imprime um percurso extremamente curioso sob o ponto de vista acadêmico. Vou dizer o seguinte, tanto sociocultural quanto acadêmico, por exemplo, encontramos muitos desses emigrantes de segunda geração nos cursos de matemática. Por quê? Porque aparentemente se utiliza lá uma linguagem que não é a língua portuguesa. Não vamos encontrá-los em cursos de línguas românicas ou germânicas –, ou de línguas clássicas. Encontram-se sim nas ciências, particularmente em matemática, onde aparentemente eles não precisam de mobilizar os conhecimentos da língua portuguesa.

Mas o que está a acontecer nesse momento é que Portugal acrescentou à sua qualidade de país de emigração, a qualidade de país de imigração, particularmente de imigração do Brasil, onde nós imigramos em massa, e imigração dos países do Leste Europeu. Acrescenta-se os africanos. Isso, portanto, transformou Portugal, daquela aparente homogenização, num caldeirão cultural.

Quando os mídia tratam desse assunto, tratam sempre como um problema e não como uma riqueza. Depois disso coincide, não quero dizer que não haja, que uma coisa não cause efeito, mas coincide com uma época, com uma fase em que o mundo todo está mais violento. E, portanto, há uma tendência enorme para culpabilizar o que é diferente, das situações de delinquência. O que é diferente – o outro, é o culpado. É muito mais fácil acusar o outro.

Disto os mídia são muito, muito responsáveis. Aliás o poder que os mídia teriam se se pusessem do lado da valorização do outro, do respeito com as culturas, da atenção, da escuta do outro, da importância da escola face a novos problemas –, encontrar novos caminhos. Por que o que é curioso é que, o que é dito normalmente: “Isso está tudo muito mal”! Por que é um problema novo. Mas, antes era tudo um paraíso, isso é o que a mídia diz. E para esses novos problemas vamos buscar as soluções antigas, que são – repressão, castigo, rigidez –, quer dizer, tudo que a escola antiga fazia para problemas que são novos. Ora, se os mídia estivessem atentos a isso podiam dar um apoio muito grande.

Chamo a atenção para uma coisa, com certeza já lhe falaram isso, mas repare na diferença do que está a acontecer, não em termos de produto, mas em termos de processo, relativamente ao desaparecimento dessa criança no Algarve. E ao menino que desapareceu aqui há uns 20 anos aproximadamente. Uma das vítimas é uma menina bonita, lourinha, estava no Algarve, num aldeamento turístico, filha de ingleses.

O outro era um rapazinho, filho de uma família da pequena burguesia, suponho que de origem meio rural, português. Enquanto que se mobiliza todo o mundo no processo para o encontro da menina, os média mandam para lá desde o Sky News –, todos estão lá no Algarve –, a BBC, todos os médias estão lá, até junta-se uma quantidade enorme de dinheiro. Felizmente que se faz isso, para tentar encontrar a menina, que infelizmente ainda não foi encontrada. E o silêncio a que foi deixado o outro caso à época. A mãe do garoto lutou desesperadamente para que isso fosse público, que o retrato dele aparecesse –, sem resultado nenhum. O poder é completamente diferente, o poder é completamente diferente.

- Os comentadores criticam a adoção escolar da teoria pedagógica Construtivista. A teoria pedagógica Construtivista dificulta a aquisição do conhecimento?

Luiza Cortesão — Esse é o discurso dos comentadores que não sabem o que é a educação. Como freireana digo que, o que Paulo Freire fez foi conseguir a aquisição dos conhecimentos que, em vez de domesticar ele utilizou instrumentalmente para libertar. A tentativa de valorizar as aquisições do conhecimento como um meio e não como um fim. Não é o conhecimento pelo conhecimento, é pelas coisas que o conhecimento permite chegar.

Eu diria que este conceito de conscientização de Paulo Freire, lembremos de Angicos, é um conceito mais adiantado, mas muito próximo do que Stephen Stoer e eu defendemos e que está publicado, que é o conceito de bilingüismo cultural, que é justamente isso. A aquisição de conhecimento que não se faça à custa do esmagamento das raízes culturais. Na linguagem do Boaventura eu diria, ajuda para que se possa tomar opções sem o esmagamento das raízes. Ele tem aquele conceito de raízes e opções. E não tem nada a ver com isso.

O Ilich é que poderia dizer que a escola é tão má, tão normalizadora, tão castradora que é melhor acabar com ela. Já Paulo Freire dizia, a escola é efetivamente muito mal, o que é preciso é outra escola. Não é esta. É outra.

- Como analisa a cobertura da área educacional pela imprensa portuguesa.

Luiza Cortesão — Eu tenho sido tão hostilizada pela mídia. Mas nem sempre foi assim. Eu lembro, por exemplo, que o Jornal de Notícias tinha uma página de educação muito boa que era dirigida pelo atual professor de jornalismo da Universidade do Minho, Manuel Pinto, e que dava abrigo às outras vozes. Até diria mais, dava prioridade às outras vozes. Atualmente de fato eu acho que a comunicação social está muito ligada à difusão de todas as ideias e propostas do neoliberalismo. E, portanto, nesse sentido fecha-se em relação a propostas e ideias que, de certo modo constituam, mesmo que muito fragilmente, como ameçadoras de todo um edifício neoliberal, que se está a construir, infelizmente, na Europa e no mundo, cada vez mais forte.

.....  
Professor Doutor José Alberto Correia – Presidente do Conselho Científico  
do Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIEE) – Faculdade de  
Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto –  
Entrevista concedida em 22.06.2007, na cidade do Porto.  
.....

**“A mídia trata as questões educativas da mesma forma que  
trata a produção de sabões ou outra coisa do gênero”**

Na opinião do Professor Doutor José Alberto Correia, há nítida valorização midiática das pesquisas realizadas pelos investigadores das Ciências da Educação, apesar da significativa produção de conhecimento gerado pelos vários Núcleos e Grupos de Pesquisa em Portugal no decorrer dos últimos anos.

Ele admite que os mídia não têm contribuído para a criação de uma opinião pública qualificada sobre a temática educativa. Deduz que isso ocorre devido a cobertura jornalística sobre os temas educativos ser, em muitos casos, superficial. Para ele, os fatos abordados de forma simplista e sem a complexidade que os assuntos merecem.

Para mudar esse quadro negativo, ele sugere que os pesquisadores das Ciências da Educação devem desempenhar um papel mais ativo junto à opinião pública. E cita como exemplo positivo a área Ambiental, que conseguiu instaurar um diálogo mais qualificado e fértil com a sociedade e a imprensa fazendo com que pesquisadores sejam ouvidos nas questões ambientais.

Um outro entrave que ele detecta é de natureza linguística, pois nota a existência de dificuldades na tradução ou transcodificação do discurso científico das Ciências da Educação, para um discurso mais próximo do nível de compreensão da opinião pública.

— Qual é a análise que o senhor faz da cobertura jornalística das questões educativas em Portugal?

Prof. Doutor José Alberto Correia — Eu penso que os mídia têm criado uma opinião pública em Portugal, sobre as questões educativas. E que essa opinião pública nos últimos tempos vai no sentido de rejeitar tudo aquilo que é a análise do fenômeno educativo. Portanto, os mídia criaram um discurso contra a nossa área, que se chamou o “eduquês”. Esse discurso contra as Ciências da Educação é evidente uma vez que, o termo “eduquês”, é associado indiscriminadamente às questões de facilitismos. Dessa maneira, penso que de fato os mídia não têm contribuído de forma nenhuma para a criação de uma opinião pública esclarecida sobre as questões educativas. Pelo contrário.

— Acha que há algum mal-estar entre os campos Educação e Mídia?

Prof. Doutor José Alberto Correia — No que diz respeito à reportagem educativa, penso intuitivamente que os mídia, quando trabalham as questões educativas, trabalham em torno de um modelo, que é o modelo Natural, cujo modelo concebe que, cada vez se ensina menos, ou que cada vez se aprende menos. E que a escola é um espaço de violência, de droga, etc. E de certa forma os mídia não contribuem para uma abordagem mais complexa, pois a forma como lidam com a notícia não é no sentido de complexificar as coisas. É no sentido de dar uma visão simplista e neoconservadora.

- Então a cobertura midiática não trata com profundidade e distanciamento crítico as questões educativas?

Prof. Doutor José Alberto Correia — Eu penso que não trata com profundidade e que não se envolve nas questões educativas. E, portanto, trata as questões educativas da mesma forma que trata a produção de sabões ou coisa do gênero. Portanto, naturalizando esta ideologia da produtividade, do neoliberalismo. E defende uma nova meritocracia, e aponta uma insensibilidade para as dimensões sociais da Educação.

A cobertura midiática adota essa ideia de um individualismo educativo impulsivo. Esta é a ideia que naturalmente o jornalista adota. Eu não digo que haja má-vontade mas, digo que, naturalmente, o jornalista reproduz. Embora, também temos que ser claros, há determinados assuntos que por vez, alguns jornais procuram ver várias facetas dos problemas e não apenas essa visão imediata. Mas penso que não há um jornalismo educativo em Portugal.

- Alguns comentaristas criticam teoria Construtivista, pois afirmam que ela também é causadora do insucesso escolar em Portugal. O que o senhor acha dessa crítica?

Prof. Doutor José Alberto Correia — Eu penso que houve todo um discurso em Portugal 5 anos atrás sobre esse assunto. E depois esse discurso no campo educativo chegou acompanhado com a ascensão da direita em Portugal, que era o discurso de que a escola é permissiva, os professores não ensinam, os professores perderam a autoridade.

Isso, acompanhado da ideia de que os alunos construirão os saberes não tem fundamento. E aparecem alguns respeitáveis cientistas que reforçam essa ideia. Penso que o problema do insucesso escolar não é do Construtivismo, é da própria escola. Aliás, se não houvessem escolas não haveria insucesso escolar. Haveria outros problemas, mas esse não.

- Qual é a imagem que a mídia veicula do pesquisador das Ciências da Educação?

Prof. Doutor José Alberto Correia — A imagem é de que a sua produção é nula e que ele foi responsável pelo fracasso do sistema escolar. Que ele produz teorias que não são exclusíveis. Também penso que as teorias educativas não são exclusíveis, é por isso que elas são importantes. Que as teorias não fornecem noções práticas, que contribuem para a indisciplina na escola e outras coisas.

E há a designação por meio do termo “eduquês”, que foi produzido por um ex-Ministro, um ex-Secretário de Estado, e depois difundida pelos mídia e por jornais conceituados como o Público. Isso mostra bem em primeiro lugar uma falta de diálogo entre os mídia e a investigação das Ciências da Educação. E depois também penso que, em Portugal, a investigação educacional tem um volume importante de produção, que é relativamente recente, na produção de saberes. Acho que a investigação cuidou muito pouco em contribuir com a opinião pública esclarecida.

Portanto, a investigação, se interferiu no campo educativo, foi num certo momento, e do meu ponto de vista de uma forma errada. Em alguma ligação do anterior governo do Partido Socialista, e penso que de uma forma errada. Penso que a investigação legitimou medidas políticas do governo, e não tinha distanciamento crítico. Penso que a investigação não cuidou de outras formas de criar uma opinião pública esclarecida, que não é só difundir saber.

Há todo um trabalho de tradução do discurso científico para o discurso do quotidiano, que não é de simplificação, mas é a tradução que é necessária ser feita no campo das Ciências da Educação. Por exemplo, as Ciências do Ambiente fizeram e criaram opinião pública – bem ou mal esclarecida, mas conseguiram fazer esse trabalho. E hoje tem um peso nas decisões, por exemplo, que dizem respeito ao ambiente. E as Ciências da Educação não conseguiram criar essa opinião pública crítica.





## Capítulo 3

# Os fatores que influenciam a cobertura jornalística

Para se realizar a leitura crítica do discurso da mídia, faz-se necessário conhecer alguns dos elementos que operam nessa verdadeira batalha retórica para persuadir a opinião pública. Dentre os vários elementos que atuam antes, durante e depois do processo de produção do texto jornalístico, faz-se necessário refletir sobre os filtros jornalísticos e as questões linguísticas presentes na redação midiática.

### 3.1 Os filtros jornalísticos

Esses filtros podem ser de natureza empresarial, editorial ou ideológica, conforme enfatiza Rossi (1986: 7) ao comentar sobre a queda do mito da objetividade jornalística. Ele lembra que, quando ocorre um acontecimento, o jornalista elabora um trabalho linguístico de construção da versão do fato e, necessariamente, nessa operação retórico-discursiva a subjetividade do narrador estará presente, por mais que ele tente distanciar-se do objeto. Portanto, um acontecimento nunca é narrado ou transmitido de forma neutra ou objetiva pelo jornalista, uma vez que a subjetividade sempre estará presente no ato de produção discursiva.

Por isso, ele chama a atenção para alguns dos possíveis componentes de subjetividade que atuam no fazer jornalístico, que podem denotar desde os interesses políticos, ideológicos, econômicos ou de outra natureza, que subjazem na tessitura de uma notícia. Ao destacar o papel dos filtros como meios de controle da informação, Rossi (1986: 20-1) aponta a necessidade de se conhecer alguns desses filtros jornalísticos, para não se fazer uma leitura ingênua da notícia ou da cobertura midiática.

Dentre os principais filtros jornalísticos destacados por Rossi (1986: 20) estão a pauta, o estilo, o copidesque, o editor, o diretor de redação, a chefia de reportagem, a produção do título, o tamanho do texto, o tamanho do título, a colocação do texto na página, a distribuição do título, as fontes, a empresa jornalística.

Podemos ainda citar outros fatores tais como: o *agenda setting*, ou seja, a mídia como orientadora das discussões no espaço público, o *gatekeeper*, que implica na ação do editor, na condição de selecionador privilegiado do fato e do destaque da notícia. O *newsmaker*, isto é, a construção da notícia e da realidade social pelos mídia. A angulação do tema pelo *framing* midiático, o que implica na forma em que o tema ou assunto será mostrado ou tornado público. Portanto, estes fenômenos: o *agenda setting*, o *newsmaker*, o *gatekeeper*

e o *framing*, são também fatores que confirmam a presença da parcialidade na produção jornalística.

O funcionamento do discurso midiático sofre as influências dos filtros jornalísticos, conforme aponta Rossi (1986: 20-27), motivo pelo qual um leitor da mídia necessita conhecer, pelo menos superficialmente, os elementos que atuam no processo de construção do discurso midiático nos gêneros informativos: notícia, reportagem, entrevista ou nota. Quanto aos gêneros opinativos, eles não são objetos desta reflexão, pois não há o que se questionar pois, como o próprio nome indica, tais gêneros servem explicitamente para a expressão opinativa dos jornalistas. E a opinião dos jornalistas são produzidas por meio de crônicas, artigos, ensaios, resenhas, comentários e colunas especializadas. Já a opinião da própria empresa de comunicação social, ocorre por intermédio dos editoriais.

### 3.2 As questões linguísticas

A teoria linguística implícita na literatura dominante no ensino da produção do gênero textual do jornalismo informativo contemporâneo enfatiza que, a redação da notícia deve ser imparcial e objetiva, fazendo com que o repórter fique absolutamente isento do processo de produção da notícia, tanto em sua forma oral quanto escrita, ao relatar, narrar ou descrever o fato.

Ao fazermos a análise histórica das técnicas ou formas de produção da notícia impressa, baseamo-nos em Lage (1982: 24) que diz:

Nos primeiros séculos de existência dos periódicos, houve o privilégio dos textos opinativos e interpretativos, em que cada episódio ou acontecimento era expressivamente relacionado a uma linha determinada e sempre reiterada. Ao redator de um jornal burguês, na França do século XVIII, parecia perfeitamente cabível noticiar a falta de gêneros numa região, um motim camponês em outra, a prisão de um manifestante, [...] remetendo inevitavelmente aos impostos do governo aristocrático, à falta de liberdade de circulação de mercadorias e ideias, à perda de liderança da aristocracia dominante.

Lage (1982: 24) ressalta também que, “consolidada a posse do poder [pela burguesia dominante à época], torna-se difícil aplicar o mesmo raciocínio, com idêntica amplitude, se faltam gêneros, ocorrem motins e prisões ou derrotas militares. [...] A reiteração ideológica teria que ser feita por outros meios e, estes foram supridos por novas formas de produção da informação”.

A partir daí, instaura-se a notícia sensacionalista, por ser conveniente para o veículo, por conter um elevado índice de interesse popular. Os jornais passam a oferecer ao leitor, segundo Lage (1982: 24-5), não mais uma crítica consistente sobre os problemas; eles simplesmente se esvaziam no sentimentalismo ou disfarçam os problemas, simplificando-os e deixando de questionar a base do sistema sociopolítico-econômico. Ele afirma ainda que existe uma outra forma de se produzir a informação, e que esta é historicamente determinada e está fundada nas proposições de imparcialidade, objetividade e veracidade.

Entendemos que o critério de objetividade deve ser visto de maneira relativa, pois conforme Alcantara (1994: 25), a neutralidade total não é encontrada nem mesmo no texto científico. Isso ocorre por que os elementos denotadores de subjetividade estão presentes na diversidade ou variação de apresentação de um mesmo elemento linguístico, bem como no uso da pessoa do discurso, tais como: “1) por meio do verbo flexionado na 1<sup>a</sup>. pessoa do plural [...]; 2) por meio do verbo flexionado na 1<sup>a</sup>. pessoa do singular e por pronomes relativos a essa pessoa [...]; 3) por meio de apassivação [...]” e outros elementos gramaticais.

Registramos ainda, conforme consta em (Freitas, 2007: 40) que há outras marcas que indicam a subjetividade no discurso, tais como: a polifonia, a citação direta, a citação indireta, a intertextualidade e a heterogeneidade discursiva, dentre outras, que são denominadas por Perelman (1999) de formas retóricas de inserção do argumento de autoridade. Supomos que talvez seja devido ao uso do recurso retórico dos argumentos de autoridade em profusão no gênero informativo que advém o mito da isenção do jornalista.

Frisamos que, o uso dessa técnica retórico-discursiva, faz com que, equivocadamente, seja veiculada pela empresa de comunicação, junto ao senso comum, a falsa noção, apriorística e peremptória, dos pressupostos de neutralidade e objetividade linguísticas, transformando-se tal pressuposição em um argumento de poder mercadológico e ideológico dos empresários da mídia.

A adoção desse ponto de vista de uma possível neutralidade da linguagem remete a uma concepção positivista de linguagem, pois opera um recorte radical entre o sujeito enunciante e o objeto, o enunciado. A enunciação e o enunciado são vistos como elementos totalmente estranhos entre si, pois inexistem os vínculos sócio-históricos e ideológicos que criam as interações entre produto e produtor do discurso da mídia.

Entendemos que esse desejo de neutralidade e objetividade pretendido, defendido e divulgado pela literatura do ensino das técnicas de redação e de reportagem em jornalismo, tem como referência a visão linguística inicial de orientação saussureana, de caráter abstrato. Ou seja, a linguagem (ou *language*) é compreendida como sendo a *langue* menos a *parole* e, com isso, vigora o objetivismo abstrato na linguagem, segundo Bakhtin (1992: 77). Tal concepção deve ser superada pela interação entre a *langue* e a *parole*, admitindo-se que a linguagem é uma totalidade dialética e, por isso, não pode ser dicotomizada.

A maneira de se encarar o discurso jornalístico será diferente se concebermos que a citação do argumento de autoridade também é uma das formas linguísticas de manifestação da subjetividade do orador/narrador, no amplo sentido dialógico de linguagem.

A concepção linguística que orienta o ensino da redação jornalístico-informativa contemporânea, portanto, traz a possibilidade implícita de se excluírem da linguagem ou dos atos linguísticos o sujeito e as suas idiossincrasias. Ocorre que o texto jornalístico informativo – como qualquer outro texto – apresenta marcas de opinião e de subjetividade, inclusive na representação tipográfica das letras em versal, como observa Alcantara (1994: 27-30): “[...] esse tipo de recurso, cuja manipulação se efetua sob controle, [...] pode concorrer para que usuários menos informados venham a servir-se dele para expressar sentimentos [...]”. Concordamos que a presença de tais recursos são traços de subjetividade capazes, portanto, de produzir diversos efeitos de sentidos.

Quando adotamos uma concepção de linguagem a-histórica, alienada, acrítica, ingênua e aceitamos que existe a possibilidade de se obter um discurso ou texto totalmente literal, claro, objetivo e imparcial, evitando-se a constituição de outros sentidos indesejados estamos sendo cartesianos. Se fecharmos as possibilidades do surgimento da ambiguidade, da polissemia, do implícito, da heterogeneidade e da polifonia, que se instauram com a inserção do argumento de autoridade no discurso da mídia, por exemplo; e não admitirmos qualquer manifestação de opinião ou de expressão da ideologia, adotamos assim a ideia de um sujeito linguístico abstrato.

Se o professor de redação jornalística aceitar acriticamente essa concepção de linguagem, constante na maioria dos livros didáticos estará contribuindo, ingenuamente, para a manutenção dos pressupostos linguísticos de mistificação, de neutralidade e de objetividade no texto jornalístico.

Observamos que, habitualmente, o ensino da produção de textos jornalísticos informa-

tivos, ou seja, o ensino da produção da notícia no gênero informativo tem como escopo os seguintes princípios: a) o redator deve ser um mero transcritor ou codificador; b) a objetividade e a neutralidade desejadas no texto são possíveis, bastando que o jornalista aplique mecanicamente a técnica do *lead*; e c) não é permitido o uso de adjetivos, por exemplo, por conter conceitos valorativos, que são índices de subjetividade. É uma visão redutora de linguagem se pensar que a subjetividade está presente somente nos adjetivos ou no pronome pessoal de primeira pessoa eu. Devido a esse conceito reduzido de linguagem, acontece o fenômeno do ocultamento da ideologia e do emissor:

Nisto, a ideologia que se articula em dois polos por um lado, a ocultação do emissor por detrás do complexo aparelho de produção das mensagens (nomeado também como coisa do mundo, quando objetivo eventual de notícias); por outro lado, a evidência de uma neutralidade tal que a informação se legitima por aparentemente não pretender respostas. Uma indústria produtora, na qual as decisões afloram de um vago mecanismo, dirige-se a um público vasto, de cujo repertório tem apenas ideias estatísticas; e se inocenta do que diz, como se falasse *naturalmente* dos fenômenos, sem nada ocultar, exagerar ou distorcer (Lage, 1982: 43).

Além disso, Alcantara (1994: 36) adverte que até mesmo os sinais de pontuação se constituem em marcas de subjetividade, ao enfatizar que esses sinais diacríticos ou notações sintáticas –, em que se transformam os recursos rítmicos utilizados no ato da fala, como entonação, pausas, ritmo; enfim – cuja função primeira é favorecer a clareza de expressão e facilitar a respiração no ato da leitura, podem representar impulsos subjetivos de: admiração, observação, prazer ou piedade.

Mantendo-se tal ponto de vista linguístico de neutralidade, o texto ou o produto enunciativo do sujeito-enunciante repórter somente teria um sentido para o receptor, a quem competiria, única e exclusivamente, como recebedor da notícia, decodificar os códigos linguísticos elaborados neutramente pelo emissor-repórter. E, a partir daí, construir o seu sentido único sobre o texto jornalístico-informativo, apagando-se as marcas de intersubjetividade e heterogeneidade presentes em qualquer elaboração linguística.

Para a melhor compreensão do processo tradicional de ensino-aprendizagem da linguagem jornalístico-informativa ressaltamos que, a produção discursiva é vista como mera transmissão de dados do emissor (neutro ou passivo), para o receptor (leitor, ouvinte ou telespectador). Isso acontece por que os livros didáticos trazem, em sua maioria, uma proposta de linguagem operando como um sistema fechado e funcionalmente articulado, cujo circuito supõe que a mensagem jornalística, que é construída por meio de palavras e que constituem o texto, é regida por uma lógica imutável e unidirecional. Ou seja, vai do Emissor para o Receptor ( $E \rightarrow R$ ) e, com isso, se aceita implicitamente que a linguagem é uma via de mão única, não existindo interação entre o Emissor e o Receptor.

Afirmam diversos teóricos do ensino das técnicas de captação e redação jornalística, a exemplo de Beltrão (1982), que a categoria do jornalismo informativo é a que melhormente exprime os conceitos de neutralidade e imparcialidade do sujeito linguístico frente ao enunciado. Pois, para se manter neutro, os manuais recomendam que o redator faça uso das citações diretas e indiretas, atribuindo sempre às fontes autorizadas as opiniões contidas na notícia. Afirmamos que a aplicação do modelo declarativo no gênero informativo, visando a uma referencialidade pretensamente totalizante; não elimina o envolvimento do narrador na geração de pontos de vista, mesmo atribuindo-se a outrem a responsabilidade pelo que foi dito, pois o jornalista na função de narrador é coautor da opinião.

Isso acontece pelo fato, por exemplo, de que no próprio ato de selecionar o que será objeto da pauta do dia, já houve a interferência da subjetividade do jornalista. Por que foi selecionada tal pauta e não outra? Qual o interesse em divulgar tal assunto e não outro? A favor de quem e contra quem aquela pauta poderá funcionar? Quem serão as fontes? Como o repórter abordará os tópicos daquela pauta junto à fonte? São fatos que implicam em decisões, escolhas e, portanto, subjetividade inerente ao processo jornalístico. Dessa maneira, podemos assegurar que, mesmo que o jornalista responda com clareza, precisão e coerência às perguntas que comandam a abertura da notícia, ou *lead*, ele não será neutro na produção jornalística informativa.

Na tentativa da busca da neutralidade, o estilo jornalístico-informativo busca a objetividade na estruturação da notícia de origem norte-americana, como lembra Amaral (1982: 52-3), para quem a forma de apresentação da notícia mudou a partir da década de 1940, com a criação da fórmula de Lasswell que preconiza os 5 W e um H: *Who* = quem; *When* = quando; *Where* = onde; *What* = o quê; *Why* = por quê e *How* = como do acontecimento ou fato gerador da notícia.

As palavras-chave constitutivas do *lead*, de acordo com a padronização do texto jornalístico, são representadas por: “quem, quê, quando, como, por quê e onde”. A literatura da pedagogia jornalística, em sua maior parte, afirma que bastará o redator responder às perguntas acima que o texto será neutro. Porém, há o silenciamento sobre os critérios de seleção lexical que influenciarão na produção do sentido do texto. Como já destacamos, as palavras são os elementos semióticos materiais e veiculadores concretos da ideologia, de acordo com Bakhtin (1992: 31), motivo pelo qual nenhuma escolha lexical será neutra por parte do redator.

Outros itens, além da citação dos argumentos de autoridade que denotam a subjetividade no texto jornalístico são: a angulação do fato ou o ponto de vista enfocado pelo redator, que remeterá a campos semânticos distintos, produzindo outros significados ou sentidos; a seleção lexical, portanto, a escolha dos elementos linguísticos que constituirão a versão do acontecimento é uma atitude subjetiva; as questões de vaguidade; o caráter de signos semióticos e ideológicos que constituem as próprias palavras; a ambiguidade da linguagem jornalística que, segundo Voese (1997: 124), também denunciam a presença da subjetividade no texto da mídia.

Frisamos que o discurso da imprensa repete, insistentemente, que informa com imparcialidade. Concordamos com Voese (1997: 124), para quem a cristalização da imagem da imparcialidade provoca o mascaramento da ideologia dominante. Entendemos que é devido às técnicas retóricas de introdução dos argumentos de autoridade que o texto informativo mantém essa aparência de neutralidade. Lembramos novamente que, de acordo com Perelman (1999), ao incluir o discurso autorizado em seu texto, o jornalista também se compromete com a opinião veiculada por intermédio da voz autorizada, inserida em seu enunciado.

Destacamos também que as várias funções da linguagem se interpenetram, sendo quase impossível a elaboração de um texto totalmente referencial, por que mesmo havendo o predomínio de uma delas, as outras funções também se fazem presentes na produção do texto jornalístico, como observa Jakobson (1995: 123), pois,

Cada um desses fatores determina uma diferente função da linguagem [remetente, contexto, mensagem, contato, código, destinatário]. Embora distingamos seis aspectos básicos da linguagem, dificilmente lograríamos, contudo, encontrar mensagens verbais que preenchessem uma única função.

Ainda é Jakobson (1995: 123), quem justifica que a diversidade textual reside menos no predomínio de algumas dessas funções, mas na diferenciação hierárquica das funções, em resumo, tudo é uma questão de gradação. Ele adverte que a estrutura verbal de uma mensagem, mesmo a marcadamente orientada para o *referente* ou para o *contexto*, no caso da *função referencial*, também chamada *denotativa* ou *informativa* ou *conotativa*, faz-se necessário levar em conta “a participação adicional de outras funções em tais mensagens [...] pelo linguista atento”.

Observamos ainda que a estratégia retórica de introdução do argumento autorizado se faz presente no texto jornalístico-informativo até pelo excessivo uso de aspas nas constantes citações; pois este é um texto em que se faz uso corrente de aspas em parágrafos, períodos ou palavras, e o uso das aspas é um forte indicador de ponto de vista.

Notamos que as normas da redação jornalística recomendam que o redator mantenha-se neutro, principalmente quanto à expressão de juízo de valor no seu discurso. E tais juízos ocorrem quotidianamente na produção discursiva midiática, por meio dos conectores argumentativos, operadores e modalizadores diversos, colocando em xeque a concepção de neutralidade do discurso e do seu produtor.

Entendemos que, em sua base, o texto jornalístico-informativo é modalizado e retoricamente declarativo. Isso permite afirmarmos que essa tipologia textual é sistematicamente construída por meio da estratégia retórica de inserção do argumento de autoridade. E a adoção dessa estratégia transfere por reflexo/refração as opiniões ao narrador. Isso por que, ao se apropriar das palavras alheias por meio da citação, para construir o dizer da mídia, o jornalista também é corresponsável pelo dito.

Admitimos ainda que a opinião está presente inclusive na redação científica, que almeja alcançar o grau máximo de objetividade, neutralidade e imparcialidade, como demonstra Alcantara (1994: 70-1), ao explicitar que a interjeição, o uso do grau diminutivo e do pronome de tratamento; sinais de pontuação que, de acordo com o contexto, produzem o sentido de sarcasmo, de ironia, de preconceito e muitos outros.

Em síntese concordamos com os pontos de vista que questionam o discurso da imprensa:

Como se apresenta, então, o discurso da imprensa? Passa a falar de uma função que pode avalizar a imagem de neutralidade: o discurso da imprensa tem a função de informar. E informa com imparcialidade a verdade dos fatos.

Assim, não é suficiente ‘informar’ o que ainda poderia significar algum tipo de comprometimento no conflito social, mas é preciso ‘imparcialidade’. Por isso, a imprensa diz que está além dos conflitos: é neutra e tem compromisso apenas com a verdade dos fatos, o que entendo como uma mitificação que é uma estratégia ideológica, cujas pistas, inscritas no texto, a AD vai descrever (Voese, 1997: 125).

Por isso, afirmamos que a notícia é sempre ideológica, pois ela é a versão do acontecimento cuja representação é mediada pelas palavras, que são signos semióticos materiais, constituídos ideologicamente no decorrer das interações sócio-históricas dos sujeitos. Motivo pelo qual, é preciso se fazer a leitura crítica dos meios de comunicação social, refletir sobre as estratégias retóricas usadas no discurso midiático e realizar a crítica aos seus pressupostos. Pois, como mostram os linguistas, os analistas do discurso e os retóricos; a subjetividade, as intenções, o poder, a ideologia, os interesses velados, estão sempre presentes na produção textual. E tais elementos linguísticos e outros fatores extralinguísticos também afetam o jornalista em seu trabalho cotidiano com a linguagem.

Segundo Rossi (1986: 7), o jornalismo, independentemente de qualquer definição, é uma batalha que visa conquistar tanto as mentes quanto os corações, tendo como seus alvos os leitores, os telespectadores e os ouvintes dos meios de comunicação social. Ele argumenta que essa batalha é muito sutil, pois utiliza uma arma cuja aparência é extremamente inofensiva – a palavra. E justifica que essa arma assume um poder inimaginável, pois ela é capaz de construir e desconstruir conceitos, reputações e agir nos corações e mentes dos indivíduos que constituem a opinião pública.

Por isso adverte que a atividade jornalística tende à parcialidade, por que, por mais que o jornalista busque a objetividade em sua tarefa de narrar os fatos do cotidiano;

[...] carrega consigo toda uma formação cultural, todo um *background* pessoal, eventualmente opiniões muito firmes a respeito do próprio fato que está testemunhando, o que o leva a ver o fato de maneira distinta de outro companheiro com formação, *background* e opiniões diversas. É realmente inviável exigir dos jornalistas que deixem em casa todos esses condicionamentos [...] (Rossi, 1986: 10).

Em razão da impossibilidade efetiva da objetividade, pelo fato de que a matéria-prima do jornalista é a palavra, ou melhor, o signo linguístico, que é o elemento básico da ideologia, enquanto produto semiótico das inter-relações sociais, Rossi (1986: 12) orienta os jornalistas a ouvirem sempre os dois lados envolvidos na cobertura midiática, uma vez que “há dois lados opostos numa mesma história”. Portanto, para a realização da análise do papel da mídia na cobertura das reformas educativas em Portugal, colocamos em prática essa regra jornalística fundamental, para que seja possível permitir a expressão dos pontos de vista dos principais envolvidos, os acadêmicos e os jornalistas, neste exercício didático-jornalístico que visa permitir ao leitor visões complementares sobre o tema em debate.





## Considerações finais

A cobertura midiática das questões educativas em Portugal vem chamando a atenção da opinião pública, em razão da importância do tema educativo, cujo debate ganhou espaço na mídia a partir das reformas educativas realizadas por meio da lei de Bases 46/86 de 14 de outubro de 1986. Até então, Portugal não possuía um plano nacional definidor das diretrizes gerais no campo educativo.

Destacamos que, somente após os desdobramentos da Revolução de 25 de abril de 1974, conhecida como a Revolução dos Cravos, os governantes que assumiram o governo nos períodos revolucionário e pós-revolucionário apresentaram um projeto unificado de planificação escolar.

E somente após longos e intensos debates políticos, a lei de bases 46/86 que estrutura o ensino português foi aprovada, obtendo a votação da maioria dos parlamentares. Tal aprovação possibilitou a abertura de uma perspectiva mais democrática do campo educacional para as camadas populares da sociedade portuguesa, conforme argumentam os teóricos educacionais. A educação nessa altura era então atrelada aos preceitos do Estado Novo salazarista, com fortes traços de autoritarismo e elitismo; e que segundo os investigadores das ciências da educação, excluía a maior parte dos jovens portugueses da educação, que era privilégio da elite que detinha o poder.

No entanto, em razão das dificuldades para se implantar na prática as mudanças educativas constantes na lei de Base 46/86, as desejadas reformas caíram em descrédito junto à sociedade portuguesa e, principalmente, junto aos pais de alunos, professores, sindicatos dos professores e alunado. E para equacionar o problema, o governo à época promoveu uma rodada de negociações políticas com a sociedade, objetivando uma parceria que permitisse efetivar as medidas de maior impacto no campo educacional, editando em 1995 um documento conjunto denominado de Pacto Educativo. Porém, em razão dos sucessivos governos, ora de tendências mais à esquerda ora mais à direita do espectro político, o desejado pacto educativo assinado em 1995, que visava implementar com mais rapidez as reformas educativas definidas em 1986 não fora efetivado, e fez com que as reformas continuassem um tema em aberto.

Ao longo desse debate, os meios de comunicação social, que refletem e refratam a seu modo os fatos da agenda social, ampliaram para o espaço público os principais pontos sobre as reformas educativas. Em outras palavras, as reformas educativas ganharam espaço na mídia, principalmente na mídia impressa, que por meio de alguns repórteres especializados e comentaristas ampliaram o debate educativo.

Vários pontos de vista passaram a ser difundidos pela imprensa, a favor e contra as propostas educativas, que estavam contidas no projeto inicial das reformas de base de 1986. Muitas matérias criticavam as “reformas das reformas” que também eram gestadas no âmbito do Ministério da Educação pelos diversos governos que assumiram os destinos do país após a revolução de 1974.

Uma das críticas principais que o debate midiático faz é contra a permanência no âmbito dos ensinos fundamental e médio, da teoria pedagógica Construtivista. Essa teoria, segundo alguns comentadores midiáticos, é a responsável direta pelos baixos índices de aproveitamento em matemática e língua portuguesa que os alunos portugueses apresentam atualmente. Além da crítica à teoria pedagógica Construtivista, de base romântica, uma corrente de comentadores influentes apóiam em seus artigos, a avaliação e o ranqueamento das escolas através de métodos que, segundo os teóricos da educação, não levam em conta os contextos da comunidade escolar avaliada.

Além desses assuntos, muitos outros temas do campo educativo ganharam destaque na mídia. Dentre eles merecem ser citados: o aumento da indisciplina nas escolas, as questões curriculares, as formas e tipos de avaliação, a redução da autoridade do professor, a massificação do processo de escolarização, uma vez que, a partir da reforma educacional, um maior número de alunos das classes populares passaram a ter acesso à escola. Tais motivos somados, segundo alguns jornalistas, provocaram a queda do nível educacional.

Por sua vez, um significativo grupo de acadêmicos e teóricos da educação argumentam que, a partir da Revolução dos Cravos em 1974 e da reforma do sistema educacional em 1986, milhares de jovens, antes excluídos da escola, passaram a ter acesso à escolarização – acabando com a concepção elitista até então existente, quando somente os filhos da classe média tinham acesso à escola.

E no decorrer do debate, os acadêmicos afirmam que, quase não têm espaços na mídia para emitirem seus pontos de vista, para contestarem os argumentos dos comentadores dos dois principais jornais do país, o jornal Público e o jornal Expresso. Em razão desse posicionamento midiático, argumentam que a informação jornalística é de mão única, pois a imprensa não dá o mesmo espaço e destaque para o contraditório. Dessa forma constrói-se uma imagem negativa dos teóricos da educação junto à opinião pública, uma vez que os articulistas desses jornais influentes, atribuem em última instância a crise do sistema de ensino português aos teóricos da educação.

Os teóricos da educação afirmam ainda que, ultimamente, a mídia realiza uma cobertura parcial e descontextualizada dos assuntos educativos. Apontam ainda que os principais comentadores sobre educação não são da área da educação. E admitem também que, em decorrência da forma como a cobertura midiática das questões educativas vêm sendo feitas, ela tem contribuído em grande parte para a negativação da atividade docente. E chega até mesmo a desqualificar o trabalho do professor, gerando baixa estima junto ao corpo docente, pelas críticas infundadas advindas da mídia.

Portanto, em decorrência dessa polêmica que envolve dois significativos campos socialmente importantes, a mídia e a educação, buscamos trazer os depoimentos de jornalistas experientes e respeitados investigadores dessas áreas, para externarem seus pontos de vista sobre a cobertura midiática das questões educativas em Portugal nos últimos anos. Este trabalho buscou respeitar os dois lados envolvidos no debate, conforme os preceitos ético-deontológicos do campo jornalístico,

Em razão do que aqui está exposto, os fatos nos levaram a reconhecer a necessidade de os veículos de comunicação social terem em seus quadros jornalistas com formação especializada em educação. Isso por que a qualificação básica na área permitirá uma abordagem com mais competência teórica sobre o tema. Dessa maneira evitar-se-á que um jornalista generalista aborde um tema educacional em um dia, no outro dia trate sobre construção civil, e no final da semana produza uma reportagem sobre futebol. Portanto, uma constatação inicial é de que, a qualidade da informação e a credibilidade jornalística, nos tempos atuais, passam também pela qualificação do profissional da mídia.

Outra constatação é que se faz necessário sempre e acuradamente abrir espaços para que os dois lados envolvidos no debate se manifestem de forma equilibrada pois, conforme os depoimentos de vários acadêmicos, a imprensa portuguesa, na cobertura sobre as questões educativas, quase não cede espaço para o contraditório, e por isso leva ao leitor uma visão unilateral dos fatos.

É sabido que a informação de mão única, quando ocorre na mídia, vai contra seu princípio básico, pois os meios de comunicação social devem ter compromissos com a sociedade. E outra constatação evidente é que o mito da imparcialidade ou da objetividade no jornalismo não se sustenta. Por que de forma implícita, ou muitas vezes explícita, a ação jornalística resulta de direcionamentos político-ideológicos, que confirmam a subjetividade do trabalho midiático e denunciam a presença dos filtros jornalísticos na produção noticiosa.

Por isso afirmamos que a mídia não é neutra nessa batalha retórica pela conquista de corações e mentes, pois os veículos de comunicação social têm uma linha editorial que deve ser respeitada pelos jornalistas – linha editorial que, em última análise, reflete os interesses do grupo político-ideológico-empresarial que dirige o meio de comunicação social. Ou seja, os empresários da comunicação social têm seus interesses políticos, econômicos e posicionamentos ideológicos de classe que irão influenciar sempre as decisões editoriais.

Isso ocorre pelo fato de o campo midiático ser um campo de poder simbólico muito forte e presente na vida das pessoas, nomeadamente na sociedade midiática em que vivemos. Além disso, foi demonstrado também que os jornalistas não são neutros. Motivo pelo qual ressaltamos que, o discurso da imparcialidade da mídia é um mito que deve ser desfeito. Pois tanto os proprietários dos meios, quanto os jornalistas, são parciais, possuem desejos e pertencem a determinadas classes sociais. Possuem determinados valores e intenções que são implicitados em seus discursos. Em outras palavras, possuem diferentes visões de mundo que marcam suas trajetórias enquanto sujeitos sócio-históricos. E por isso afirmamos que nenhum texto é neutro, razão pela qual o leitor deve fazer sempre uma leitura crítica da mídia. Recomendamos a leitura crítica dos meios, pois inúmeros fatores se apresentam na articulação discursiva de um texto.

Por exemplo, há fatores jornalísticos que operam como filtros ou controle da informação. Vale a pena citarmos, por exemplo, os filtros jornalísticos destacados por Rossi (1986: 20): a pauta, o estilo, o copidesque, o editor, o diretor de redação, a chefia de reportagem, a produção do título, o tamanho do texto, o tamanho do título, a colocação do texto na página, a distribuição do título, as fontes, a empresa jornalística.

E há ainda outros fatores que contribuem para o controle da informação, tais como: o *agenda setting*, ou seja, a mídia como orientadora das discussões no espaço público; o *gatekeeper*, que implica na ação do editor enquanto o selecionador privilegiado do fato e do destaque da notícia. A teoria do *newsmaker*, isto é, a construção da notícia e da realidade social pelos mídia. A angulação do tema pelo *framing* midiático, o que implica na forma em que o tema ou assunto será mostrado ou tornado público. Portanto, em razão desses fatores afirmamos que há sempre parcialidade na produção jornalística.

Além dos fatos jornalísticos existem os elementos linguísticos, tais como a apassivação, a polifonia, a citação direta, a citação indireta, a intertextualidade, a heterogeneidade discursiva, a citação do argumento de autoridade, a pontuação, a seleção lexical dentre outros, que fazem com que a parcialidade seja instaurada na produção discursiva da mídia.

Finalmente, esperamos que este trabalho de análise da cobertura midiática das reformas educativas em Portugal pelos acadêmicos e jornalistas, possa contribuir tanto para a leitura crítica da mídia, quanto para o aprimoramento e aprofundamento do debate sobre esses dois campos de poder e de constituição social do conhecimento. Pois esses campos são fun-

damentais para o desenvolvimento das consciências, visando à construção de novos sujeitos sociais e de outras possibilidades de sociabilidade no interior da sociedade do conhecimento e da comunicação. E concluímos que, ambos os campos – mídia e educação, usam no seu cotidiano um elemento aparentemente simples e inofensivo – a palavra. Mas, ficou demonstrado que a palavra, enquanto elemento semiótico em sua função de signo linguístico, jamais é neutra.

# Referências

- Afonso, A. (2007, junho 6). Entrevista concedida ao pesquisador. Professor do Instituto de Psicologia e Educação da Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Alcantara, E. (1984). *Teoria e prática da redação técnica*. Maceió: Ed. Da Universidade Federal de Alagoas.
- Amaral, L. (1982). *Jornalismo: matéria de primeira página*. 3 ed. Rio de Janeiro: Fortaleza: Tempo Brasileiro: Ed. Da Universidade Federal do Ceará.
- Bakhtin, M. (1992). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 6 ed. São Paulo: Hucitec.
- Barroso, J. (2003). Organização e regulação dos ensinos básico e secundário, em Portugal: sentidos de uma evolução. *Educação e Sociedade*, 24(82). Campinas. On-line, disponível em: [www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302003000100004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302003000100004&lng=en&nrm=iso). Consultado a 9 de Fevereiro de 2007.
- Basto, F. (2007, março 24). Entrevista concedida ao pesquisador. Repórter especial de Educação do Jornal de Notícias, Porto, Portugal.
- Bastos, H. (2007, fevereiro 23). Entrevista concedida ao pesquisador. Faculdade de Comunicação Social – Curso de Jornalismo da Universidade do Porto (UP), Porto, Portugal.
- Beltrão, L. (1982). *Teoria geral da comunicação*. 3 ed., Brasília: Thesaurus.
- Benavente, A. (2004). O Pacto educativo para o futuro: um instrumento estratégico para o desenvolvimento educativo em Portugal. *Revista Ibero-americana de Educação*, (34): 69-108. Disponível em [www.rieoei.org/rie34a04.htm](http://www.rieoei.org/rie34a04.htm). Consultado a 9 de Fevereiro de 2007.
- Cardoso, C. (2006). *Os professores em contexto de diversidade*. Porto: Profedições.
- Cortesão, L. (2000). *Ser professor: um ofício em risco de extinção? Reflexões sobre práticas educativas face à diversidade, no limiar do século XXI*. Porto: Edições Afrontamento.
- Cortesão, L. (2007, junho 12). Entrevista concedida ao pesquisador. Investigadora do Centro de Investigação e Intervenção Educativas da Faculdade de Psicologia e das Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal.
- Costa e Silva, E. (2007, fevereiro 8). Entrevista concedida ao pesquisador. Editora de Educação do Jornal Diário de Notícias, Sucursal da cidade do Porto, Portugal.
- Crato, N. (2006). *O 'eduquês' em discurso directo: uma crítica da pedagogia romântica e construtivista*. 9 ed., Porto: Gradiva.

- Enciclopédia Wikipedia. On-line, disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Agendamento>. Consultado a 12 de Abril de 2007.
- Fidalgo, J. (2007, abril 19). Entrevista concedida ao pesquisador. Professor pesquisador do Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade (SECS) do Departamento de Ciências da Comunicação da Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Freitas, A. (2007). *A retórica jornalística: o persuasivo discurso da imprensa*. Recife: Bagaço.
- Jakobson, R. (1995). *Linguística e comunicação*. 20 ed., São Paulo: Cultrix.
- Lage, N. (1982). *Ideologia e técnica da notícia*, 2 ed., Petrópolis: Vozes.
- Leite, C. (2007, maio 18). Entrevista concedida ao pesquisador. Investigadora do Centro de Investigação e Intervenção Educativas da Faculdade de Psicologia e das Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal.
- Magalhães, A. & Stoer R. (2002). *A escola para todos e a excelência acadêmica*. São Paulo: Cortez – Instituto Paulo Freire.
- Magalhães, A. (2007, maio 21). Entrevista concedida ao pesquisador. Investigador do Centro de Investigação e Intervenção Educativas da Faculdade de Psicologia e das Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal.
- Pacheco, J. (2007, maio 9). Entrevista concedida ao pesquisador. Professor do Instituto de Psicologia e Educação – Universidade do Minho e Presidente da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Braga, Portugal.
- Pinto, M. (2007, março 14). Entrevista concedida ao pesquisador. Professor pesquisador do Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade (SECS) do Departamento de Ciências da Comunicação da Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Rossi, C. (1986). *O que é jornalismo?*. 7 ed, São Paulo: Brasiliense.
- Serralheiro, J. (2007, março 12). Entrevista concedida ao pesquisador. Editor do Jornal A Página da Educação, Porto, Portugal.
- Silva, M. (2007, maio 8). Entrevista concedida ao pesquisador. Jornalista aposentado. Trabalhou no Jornal de Notícias e Rádio Renascença na Editoria de Educação. Doutorando em Comunicação e Educação na Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Sousa, J. (2007, fevereiro 12). Entrevista concedida ao pesquisador. Centro de Estudos da Comunicação, Faculdade de Comunicação Social da Universidade Fernando Pessoa, Porto, Portugal.
- Voese, I. (1997). *O movimento dos sem-terra na imprensa: um exercício de análise do discurso*. Ijuí: Universidade de Ijuí.

# Apêndice

## Apêndice A — Relação das perguntas formuladas aos entrevistados

Pauta: A cobertura midiática e as questões educativas em Portugal: as opiniões dos académicos e dos jornalistas

Perguntas básicas aos entrevistados:

1. Qual é a sua opinião sobre a cobertura midiática das reformas-questões educativas em Portugal?
2. As causas e as consequências das reformas educativas são explicitadas com transparência?
3. A mídia trata o tema com profundidade, criticidade e distanciamento?
4. A mídia destina espaço equitativo para os vários protagonistas (pais, gestores escolares, investigadores educacionais, governantes)?
5. Quais as principais críticas dos jornalistas ao sistema educacional e às reformas?
6. Que imagem de escola a mídia passa para a sociedade?
7. A opinião pública está sendo bem informada sobre as reformas?
8. De que maneira a educação e a função docente são tratadas pela imprensa?
9. A cobertura midiática das reformas está provocando um mal-estar entre o campos jornalístico e acadêmico?
10. Há algum aspecto das reformas que julga importante e que não está sendo focalizado pela mídia?
11. Vários académicos argumentam que os jornalistas radicalizaram as críticas contra as Ciências da Educação, qual é a sua opinião?
12. As autoridades da área educacional explicam com detalhes os pontos básicos das reformas para os jornalistas?
13. Quais teorias pedagógicas poderiam ser adotadas pelo sistema educativo?
14. A reforma educativa sugere a adoção de alguma teoria pedagógica?
15. Por que há críticas à teoria pedagógica de base construtivista piagetiana?
16. Os teóricos da educação são os culpados pela crise do setor?
17. Quais são as principais críticas da mídia contra os académicos das Ciências da Educação?
18. As reformas pioraram o sistema educativo?
19. É verdade que os comentadores/jornalistas defendem uma proposta político-pedagógica neoliberal?
20. Qual é a origem do mal-estar existente na relação entre a mídia e a área educacional?





# Anexos

## Anexo A — Lei n. 46/86

**LEI N.º 46/86**  
de 14 de Outubro  
(com as alterações incorporadas pela Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro)  
*Lei de Bases do Sistema Educativo*

A Assembleia da República decreta, nos termos da alínea d) do artigo 164.º e da alínea e) do artigo 167.º da Constituição, o seguinte:

### CAPÍTULO I *Âmbito e princípios*

#### Artigo 1.º *Âmbito e definição*

1. A presente lei estabelece o quadro geral do sistema educativo.
2. O sistema educativo é o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente acção formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade.
3. O sistema educativo desenvolve-se segundo um conjunto organizado de estruturas e de acções diversificadas, por iniciativa e sob responsabilidade de diferentes instituições e entidades públicas, particulares e cooperativas.
4. O sistema educativo tem por âmbito geográfico a totalidade do território português - continente e regiões autónomas -, mas deve ter uma expressão suficientemente flexível e diversificada, de modo a abranger a generalidade dos países e dos locais em que vivam comunidades de portugueses ou em que se verifique acentuado interesse pelo desenvolvimento e divulgação da cultura portuguesa.
5. A coordenação da política relativa ao sistema educativo, independentemente das instituições que o compõem, incumbe a um ministério especialmente vocacionado para o efeito.

#### Artigo 2.º *Princípios gerais*

1. Todos os portugueses têm direito à educação e à cultura, nos termos da Constituição da República.

2. É da especial responsabilidade do Estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares.

3. No acesso à educação e na sua prática é garantido a todos os portugueses o respeito pelo princípio da liberdade de aprender e de ensinar, com tolerância para com as escolhas possíveis, tendo em conta, designadamente, os seguintes princípios:

a) O Estado não pode atribuir-se o direito de programar a educação e a cultura segundo quaisquer directrizes filosóficas, estéticas, políticas, ideológicas ou religiosas;

b) O ensino público não será confessional;

c) É garantido o direito de criação de escolas particulares e cooperativas.

4. O sistema educativo responde às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho.

5. A educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva.

### Artigo 3.º

#### *Princípios organizativos*

O sistema educativo organiza-se de forma a:

a) Contribuir para a defesa da identidade nacional e para o reforço da fidelidade à matriz histórica de Portugal, através da consciencialização relativamente ao património cultural do povo português, no quadro da tradição universalista europeia e da crescente interdependência e necessária solidariedade entre todos os povos do Mundo;

b) Contribuir para a realização do educando, através do pleno desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania, preparando-o para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos e proporcionando-lhe um equilibrado desenvolvimento físico;

c) Assegurar a formação cívica e moral dos jovens;

d) Assegurar o direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projectos individuais da existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas;

e) Desenvolver a capacidade para o trabalho e proporcionar, com base numa sólida formação geral, uma formação específica para a ocupação de um justo lugar na vida activa que permita ao indivíduo prestar o seu contributo ao progresso da sociedade em consonância com os seus interesses, capacidades e vocação;

f) Contribuir para a realização pessoal e comunitária dos indivíduos, não só pela formação para o sistema de ocupações socialmente úteis, mas ainda pela prática e aprendizagem da utilização criativa dos tempos livres;

g) Descentralizar, desconcentrar e diversificar as estruturas e acções educativas, de modo a proporcionar uma correcta adaptação às realidades, um elevado sentido de participação das populações, uma adequada inserção no meio comunitário e níveis de decisão eficientes;

h) Contribuir para a correcção das assimetrias de desenvolvimento regional e local, devendo incrementar em todas as regiões do País a igualdade no acesso aos benefícios da educação, da cultura e da ciência;

i) Assegurar uma escolaridade de segunda oportunidade aos que dela não usufruíram na idade própria, aos que procuram o sistema educativo por razões profissionais ou de promoção cultural, devidas, nomeadamente, a necessidades de reconversão ou aperfeiçoamento decorrentes da evolução dos conhecimentos científicos e tecnológicos;

j) Assegurar a igualdade de oportunidade para ambos os sexos, nomeadamente através das práticas de coeducação e da orientação escolar e profissional, e sensibilizar, para o efeito, o conjunto dos intervenientes no processo educativo;

l) Contribuir para desenvolver o espírito e a prática democráticos, através da adopção de estruturas e processos participativos na definição da política educativa, na administração e gestão do sistema escolar e na experiência pedagógica quotidiana, em que se integram todos os intervenientes no processo educativo, em especial os alunos, os docentes e as famílias.

## CAPÍTULO II

### *Organização do sistema educativo*

#### Artigo 4.º

#### *Organização geral do sistema educativo*

1. O sistema educativo compreende a educação pré-escolar, a educação escolar e a educação extra-escolar.

2. A educação pré-escolar, no seu aspecto formativo, é complementar e ou supletiva da acção educativa da família, com a qual estabelece estreita cooperação.

3. A educação escolar compreende os ensinamentos básico, secundário e superior, integra modalidades especiais e inclui actividades de ocupação de tempos livres.

4. A educação extra-escolar engloba actividades de alfabetização e de educação de base, de aperfeiçoamento e actualização cultural e científica e a iniciação, reconversão e aperfeiçoamento profissional e realiza-se num quadro aberto de iniciativas múltiplas, de natureza formal e não formal.

## SECÇÃO I

### *Educação pré-escolar*

#### Artigo 5.º

#### *Educação pré-escolar*

1. São objectivos da educação pré-escolar:

a) Estimular as capacidades de cada criança e favorecer a sua formação e o desenvolvimento equilibrado de todas as suas potencialidades;

b) Contribuir para a estabilidade e segurança afectivas da criança;

c) Favorecer a observação e a compreensão do meio natural e humano para melhor integração e participação da criança;

d) Desenvolver a formação moral da criança e o sentido da responsabilidade, associado ao da liberdade;

e) Fomentar a integração da criança em grupos sociais diversos, complementares da família, tendo em vista o desenvolvimento da sociabilidade;

f) Desenvolver as capacidades de expressão e comunicação da criança, assim como a imaginação criativa, e estimular a actividade lúdica;

g) Incutir hábitos de higiene e de defesa da saúde pessoal e colectiva;

h) Proceder à despistagem de inadaptações, deficiências ou precocidades e promover a melhor orientação e encaminhamento da criança.

2. A prossecução dos objectivos enunciados far-se-á de acordo com conteúdos, métodos e técnicas apropriados, tendo em conta a articulação com o meio familiar.

3. A educação pré-escolar destina-se às crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no ensino básico.

4. Incumbe ao Estado assegurar a existência de uma rede de educação pré-escolar.

5. A rede de educação pré-escolar é constituída por instituições próprias, de iniciativa do poder central, regional ou local e de outras entidades, colectivas ou individuais, designadamente associações de pais e de moradores, organizações cívicas e confessionais, organizações sindicais e de empresa e instituições de solidariedade social.

6. O Estado deve apoiar as instituições de educação pré-escolar integradas na rede pública, subvencionando, pelo menos, uma parte dos seus custos de funcionamento.

7. Ao ministério responsável pela coordenação da política educativa compete definir as normas gerais da educação pré-escolar, nomeadamente nos seus aspectos pedagógico e técnico, e apoiar e fiscalizar o seu cumprimento e aplicação.

8. A frequência da educação pré-escolar é facultativa, no reconhecimento de que à família cabe um papel essencial no processo da educação pré-escolar.

## SECÇÃO II

### *Educação escolar*

#### Subsecção I

#### *Ensino básico*

#### Artigo6.º

#### *Universalidade*

1. O ensino básico é universal, obrigatório e gratuito e tem a duração de nove anos.

2. Ingressam no ensino básico as crianças que completem 6 anos de idade até 15 de Setembro.

3. As crianças que completem os 6 anos de idade entre 16 de Setembro e 31 de Dezembro podem ingressar no ensino básico se tal for requerido pelo encarregado de educação, em termos a regulamentar.

4. A obrigatoriedade de frequência do ensino básico termina aos 15 anos de idade.

5. A gratuitidade no ensino básico abrange propinas, taxas e emolumentos relacionados com a matrícula, frequência e certificação, podendo ainda os alunos dispor gratuitamente do uso de livros e material escolar, bem como de transporte, alimentação e alojamento, quando necessários.

#### Artigo7.º

#### *Objectivos*

São objectivos do ensino básico:

a) Assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social;

- b) Assegurar que nesta formação sejam equilibradamente inter relacionados o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano;
- c) Proporcionar o desenvolvimento físico e motor, valorizar as actividades manuais e promover a educação artística, de modo a sensibilizar para as diversas formas de expressão estética, detectando e estimulando aptidões nesses domínios;
- d) Proporcionar a aprendizagem de uma primeira língua estrangeira e a iniciação de uma segunda;
- e) Proporcionar a aquisição dos conhecimentos basilares que permitam o prosseguimento de estudos ou a inserção do aluno em esquemas de formação profissional, bem como facilitar a aquisição e o desenvolvimento de métodos e instrumentos de trabalho pessoal e em grupo, valorizando a dimensão humana do trabalho;
- f) Fomentar a consciência nacional aberta à realidade concreta numa perspectiva de humanismo universalista, de solidariedade e de cooperação internacional;
- g) Desenvolver o conhecimento e o apreço pelos valores característicos da identidade, língua, história e cultura portuguesas;
- h) Proporcionar aos alunos experiências que favoreçam a sua maturidade cívica e sócio-afectiva, criando neles atitudes e hábitos positivos de relação e cooperação, quer no plano dos seus vínculos de família, quer no da intervenção consciente e responsável na realidade circundante;
- i) Proporcionar a aquisição de atitudes autónomas, visando a formação de cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária;
- j) Assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, devidas, designadamente, a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades;
- l) Fomentar o gosto por uma constante actualização de conhecimentos;
- m) Participar no processo de informação e orientação educacionais em colaboração com as famílias;
- n) Proporcionar, em liberdade de consciência, a aquisição de noções de educação cívica e moral;
- o) Criar condições de promoção do sucesso escolar e educativo a todos os alunos.

#### Artigo 8.º *Organização*

1. O ensino básico compreende três ciclos sequenciais, sendo o 1.º de quatro anos, o 2.º de dois anos e o 3.º de três anos, organizados nos seguintes termos:

- a) No 1.º ciclo, o ensino é globalizante, da responsabilidade de um professor único, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas;
- b) No 2.º ciclo, o ensino organiza-se por áreas interdisciplinares de formação básica e desenvolve-se predominantemente em regime de professor por área;
- c) No 3.º ciclo, o ensino organiza-se segundo um plano curricular unificado, integrando áreas vocacionais diversificadas, e desenvolve-se em regime de um professor por disciplina ou grupo de disciplinas.

2. A articulação entre os ciclos obedece a uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada ciclo a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspectiva de unidade global do ensino básico.

3. Os objectivos específicos de cada ciclo integram-se nos objectivos gerais do ensino básico, nos termos dos números anteriores e de acordo com o desenvolvimento etário correspondente, tendo em atenção as seguintes particularidades:

a) Para o 1.º ciclo, o desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social, das expressões plástica, dramática, musical e motora;

b) Para o 2.º ciclo, a formação humanística, artística, física e desportiva, científica e tecnológica e a educação moral e cívica, visando habilitar os alunos a assimilar e interpretar crítica e criativamente a informação, de modo a possibilitar a aquisição de métodos e instrumentos de trabalho e de conhecimento que permitam o prosseguimento da sua formação, numa perspectiva do desenvolvimento de atitudes activas e conscientes perante a comunidade e os seus problemas mais importantes;

c) Para o 3.º ciclo, a aquisição sistemática e diferenciada da cultura moderna, nas suas dimensões humanística, literária, artística, física e desportiva, científica e tecnológica, indispensável ao ingresso na vida activa e ao prosseguimento de estudos, bem como a orientação escolar e profissional que faculte a opção de formação subsequente ou de inserção na vida activa, com respeito pela realização autónoma da pessoa humana.

4. Em escolas especializadas do ensino básico podem ser reforçadas componentes de ensino artístico ou de educação física e desportiva, sem prejuízo da formação básica.

5. A conclusão com aproveitamento do ensino básico confere o direito à atribuição de um diploma, devendo igualmente ser certificado o aproveitamento de qualquer ano ou ciclo, quando solicitado.

## Subsecção II *Ensino secundário*

### Artigo 9.º *Objectivos*

O ensino secundário tem por objectivos:

a) Assegurar o desenvolvimento do raciocínio, da reflexão e da curiosidade científica e o aprofundamento dos elementos fundamentais de uma cultura humanística, artística, científica e técnica que constituam suporte cognitivo e metodológico apropriado para o eventual prosseguimento de estudos e para a inserção na vida activa;

b) Facultar aos jovens conhecimentos necessários à compreensão das manifestações estéticas e culturais e possibilitar o aperfeiçoamento da sua expressão artística;

c) Fomentar a aquisição e aplicação de um saber cada vez mais aprofundado assente no estudo, na reflexão crítica, na observação e na experimentação;

d) Formar, a partir da realidade concreta da vida regional e nacional, e no apreço pelos valores permanentes da sociedade, em geral, e da cultura portuguesa, em particular, jovens interessados na resolução dos problemas do País e sensibilizados para os problemas da comunidade internacional;

e) Facultar contactos e experiências com o mundo do trabalho, fortalecendo os mecanismos de aproximação entre a escola, a vida activa e a comunidade e dinamizando a função inovadora e interventora da escola;

f) Favorecer a orientação e formação profissional dos jovens, através da preparação técnica e tecnológica, com vista à entrada no mundo do trabalho;

g) Criar hábitos de trabalho, individual e em grupo, e favorecer o desenvolvimento de atitudes de reflexão metódica, de abertura de espírito, de sensibilidade e de disponibilidade e adaptação à mudança.

Artigo10.º  
*Organização*

1. Têm acesso a qualquer curso do ensino secundário os que completarem com aproveitamento o ensino básico .

2. Os cursos do ensino secundário têm a duração de três anos.

3. O ensino secundário organiza-se segundo formas diferenciadas, contemplando a existência de cursos predominantemente orientados para a vida activa ou para o prosseguimento de estudos, contendo todas elas componentes de formação de sentido técnico, tecnológico e profissionalizante e de língua e cultura portuguesas adequadas à natureza dos diversos cursos.

4. É garantida a permeabilidade entre os cursos predominantemente orientados para a vida activa e os cursos predominantemente orientados para o prosseguimento de estudos.

5. A conclusão com aproveitamento do ensino secundário confere direito à atribuição de um diploma, que certificará a formação adquirida e, nos casos dos cursos predominantemente orientados para a vida activa, a qualificação obtida para efeitos do exercício de actividades profissionais determinadas.

6. No ensino secundário cada professor é responsável, em princípio, por uma só disciplina.

7. Podem ser criados estabelecimentos especializados destinados ao ensino e prática de cursos de natureza técnica e tecnológica ou de índole artística.

Subsecção III  
*Ensino superior*

Artigo11.º  
*Âmbito e objectivos*

1. O ensino superior compreende o ensino universitário e o ensino politécnico.

2. São objectivos do ensino superior:

a) Estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

b) Formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em sectores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade portuguesa, e colaborar na sua formação contínua;

c) Incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e a criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

d) Promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem património da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

e) Suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

f) Estimular o conhecimento dos problemas do mundo de hoje, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

g) Continuar a formação cultural e profissional dos cidadãos pela promoção de formas adequadas de extensão cultural.

3. O ensino universitário visa assegurar uma sólida preparação científica e cultural e proporcionar uma formação técnica que habilite para o exercício de actividades profissionais e culturais e fomenta o desenvolvimento das capacidades de concepção, de inovação e de análise crítica.

4. O ensino politécnico visa proporcionar uma sólida formação cultural e técnica de nível superior, desenvolver a capacidade de inovação e de análise crítica e ministrar conhecimentos científicos de índole teórica e prática e as suas aplicações com vista ao exercício de actividades profissionais.

(Artigo12.º)

*Acesso*

1. Têm acesso ao ensino superior os indivíduos habilitados com o curso do ensino secundário ou equivalente que façam prova de capacidade para a sua frequência.

2. O Governo define, através de decreto-lei, os regimes de acesso e ingresso no ensino superior, em obediência aos seguintes princípios:

a) Democraticidade, equidade e igualdade de oportunidades;

b) Objectividade dos critérios utilizados para a selecção e seriação dos candidatos;

c) Universalidade de regras para cada um dos subsistemas de ensino superior;

d) Valorização do percurso educativo do candidato no ensino secundário, nas suas componentes de avaliação contínua e provas nacionais, traduzindo a relevância para o acesso ao ensino superior do sistema de certificação nacional do ensino secundário;

e) Utilização obrigatória da classificação final do ensino secundário no processo de seriação;

f) Coordenação dos estabelecimentos de ensino superior para a realização da avaliação, selecção e seriação por forma a evitar a proliferação de provas a que os candidatos venham a submeter-se;

g) Carácter nacional do processo de candidatura à matrícula e inscrição nos estabelecimentos de ensino superior público, sem prejuízo da realização, em casos devidamente fundamentados, de concursos de natureza local;

h) Realização das operações de candidatura pelos serviços da administração central e regional da educação.

3. Nos limites definidos no número anterior, o processo de avaliação da capacidade para a frequência, bem como o de selecção e seriação dos candidatos ao ingresso em cada curso e estabelecimento de ensino superior é da competência dos estabelecimentos de ensino superior.

4. O Estado deve progressivamente assegurar a eliminação de restrições quantitativas de carácter global no acesso ao ensino superior (*numerus clausus*) e criar as condições para que os cursos existentes e a criar correspondam globalmente às necessidades em quadros qualificados, às aspirações individuais e à elevação do nível educativo, cultural e científico do País e para que seja garantida a qualidade do ensino ministrado.

5. Têm igualmente acesso ao ensino superior os indivíduos maiores de 25 anos que, não estando habilitados com um curso do ensino secundário ou equivalente, e não sendo titulares



de um curso do ensino superior, façam prova, especialmente adequada, de capacidade para a sua frequência.

6. O Estado deve criar as condições que garantam aos cidadãos a possibilidade de frequentar o ensino superior, de forma a impedir os efeitos discriminatórios decorrentes das desigualdades económicas e regionais ou de desvantagens sociais prévias.

(Artigo13.º)

*Graus académicos e diplomas*

1. No ensino superior são conferidos os graus académicos de bacharel, licenciado, mestre e doutor.

2. No ensino universitário são conferidos os graus académicos de bacharel, licenciado, mestre e doutor.

3. No ensino politécnico são conferidos os graus académicos de bacharel e de licenciado.

4. Os cursos conducentes ao grau de bacharel têm a duração normal de três anos podendo, em casos especiais, ter uma duração inferior em um a dois semestres.

5. Os cursos conducentes ao grau de licenciado têm a duração normal de quatro anos, podendo, em casos especiais, ter uma duração de mais um a quatro semestres.

6. O Governo regulará, através de decreto-lei, ouvidos os estabelecimentos de ensino superior, as condições de atribuição dos graus académicos de forma a garantir o nível científico da formação adquirida.

7. Os estabelecimentos de ensino superior podem realizar cursos não conferentes de grau académico cuja conclusão com aproveitamento conduza à atribuição de um diploma.

8. A mobilidade entre o ensino universitário e o ensino politécnico é assegurada com base no princípio do reconhecimento mútuo do valor da formação e das competências adquiridas.

Artigo14.º

*Estabelecimentos*

1. O ensino universitário realiza-se em universidades e em escolas universitárias não integradas.

2. O ensino politécnico realiza-se em escolas superiores especializadas nos domínios da tecnologia, das artes e da educação, entre outros.

3. As universidades podem ser constituídas por escolas, institutos ou faculdades diferenciados e ou por departamentos ou outras unidades, podendo ainda integrar escolas superiores do ensino politécnico.

4. As escolas superiores do ensino politécnico podem ser associadas em unidades mais amplas, com designações várias, segundo critérios de interesse regional e ou de natureza das escolas.

Artigo15.º

*Investigação científica*

1. O Estado deve assegurar as condições materiais e culturais de criação e investigação científicas.

2. Nas instituições de ensino superior serão criadas as condições para a promoção da investigação científica e para a realização de actividades de investigação e desenvolvimento.

3. A investigação científica no ensino superior deve ter em conta os objectivos predominantes da instituição em que se insere, sem prejuízo da sua perspectivação em função do progresso, do saber e da resolução dos problemas postos pelo desenvolvimento social, económico e cultural do País.

4. Devem garantir-se as condições de publicação dos trabalhos científicos e facilitar-se a divulgação dos novos conhecimentos e perspectivas do pensamento científico, dos avanços tecnológicos e da criação cultural.

5. Compete ao Estado incentivar a colaboração entre as entidades públicas, privadas e cooperativas no sentido de fomentar o desenvolvimento da ciência, da tecnologia e da cultura, tendo particularmente em vista os interesses da colectividade.

#### Subsecção IV

##### *Modalidades especiais de educação escolar*

##### Artigo16.º

##### *Modalidades*

1. Constituem modalidades especiais de educação escolar:

- a) A educação especial;
- b) A formação profissional;
- c) O ensino recorrente de adultos;
- d) O ensino a distância;
- e) O ensino português no estrangeiro.

2. Cada uma destas modalidades é parte integrante da educação escolar, mas rege-se por disposições especiais.

##### Artigo17.º

##### *Âmbito e objectivos da educação especial*

1. A educação especial visa a recuperação e integração sócio-educativas dos indivíduos com necessidades educativas específicas devidas a deficiências físicas e mentais.

2. A educação especial integra actividades dirigidas aos educandos e acções dirigidas às famílias, aos educadores e às comunidades.

3. No âmbito dos objectivos do sistema educativo, em geral, assumem relevo na educação especial:

- a) O desenvolvimento das potencialidades físicas e intelectuais;
- b) A ajuda na aquisição da estabilidade emocional;
- c) O desenvolvimento das possibilidades de comunicação;
- d) A redução das limitações provocadas pela deficiência;
- e) O apoio na inserção familiar, escolar e social de crianças e jovens deficientes;
- f) O desenvolvimento da independência a todos os níveis em que se possa processar;
- g) A preparação para uma adequada formação profissional e integração na vida activa.

### Artigo18.º

#### *Organização da educação especial*

1. A educação especial organiza-se preferencialmente segundo modelos diversificados de integração em estabelecimentos regulares de ensino, tendo em conta as necessidades de atendimento específico, e com apoios de educadores especializados.
2. A educação especial processar-se-á também em instituições específicas quando comprovadamente o exigirem o tipo e o grau de deficiência do educando.
3. São também organizadas formas de educação especial visando a integração profissional do deficiente.
4. A escolaridade básica para crianças e jovens deficientes deve ter currículos e programas devidamente adaptados às características de cada tipo e grau de deficiência, assim como formas de avaliação adequadas às dificuldades específicas.
5. Incumbe ao Estado promover e apoiar a educação especial para deficientes.
6. As iniciativas de educação especial podem pertencer ao poder central, regional ou local ou a outras entidades colectivas, designadamente associações de pais e de moradores, organizações cívicas e confessionais, organizações sindicais e de empresa e instituições de solidariedade social.
7. Ao ministério responsável pela coordenação da política educativa compete definir as normas gerais da educação especial, nomeadamente nos seus aspectos pedagógicos e técnicos, e apoiar e fiscalizar o seu cumprimento e aplicação.
8. Ao Estado cabe promover, a nível nacional, acções que visem o esclarecimento, a prevenção e o tratamento precoce da deficiência.

### Artigo19.º

#### *Formação profissional*

1. A formação profissional, para além de complementar a preparação para a vida activa iniciada no ensino básico, visa uma integração dinâmica no mundo do trabalho pela aquisição de conhecimentos e de competências profissionais, por forma a responder às necessidades nacionais de desenvolvimento e à evolução tecnológica.
2. Têm acesso à formação profissional:
  - a) Os que tenham concluído a escolaridade obrigatória;
  - b) Os que não concluíram a escolaridade obrigatória até à idade limite desta;
  - c) Os trabalhadores que pretendam o aperfeiçoamento ou a reconversão profissionais.
3. A formação profissional estrutura-se segundo um modelo institucional e pedagógico suficientemente flexível que permita integrar os alunos com níveis de formação e características diferenciados.
4. A formação profissional estrutura-se por forma a desenvolver acções de:
  - a) Iniciação profissional;
  - b) Qualificação profissional;
  - c) Aperfeiçoamento profissional;
  - d) Reconversão profissional.
5. A organização dos cursos de formação profissional deve adequar-se às necessidades conjunturais nacionais e regionais de emprego, podendo integrar módulos de duração variável e combináveis entre si, com vista à obtenção de níveis profissionais sucessivamente mais elevados.

6. O funcionamento dos cursos e módulos pode ser realizado segundo formas institucionais diversificadas, designadamente:

- a) Utilização de escolas de ensino básico e secundário;
- b) Protocolos com empresas e autarquias;
- c) Apoios a instituições e iniciativas estatais e não estatais;
- d) Dinamização de acções comunitárias e de serviços à comunidade;
- e) Criação de instituições específicas.

7. A conclusão com aproveitamento de um módulo ou curso de formação profissional confere direito à atribuição da correspondente certificação.

8. Serão estabelecidos processos que favoreçam a recorrência e a progressão no sistema de educação escolar dos que completarem cursos de formação profissional.

#### Artigo 20.º

##### *Ensino recorrente de adultos*

1. Para os indivíduos que já não se encontram na idade normal de frequência dos ensinos básico e secundário é organizado um ensino recorrente.

2. Este ensino é também destinado aos indivíduos que não tiveram oportunidade de se enquadrar no sistema de educação escolar na idade normal de formação, tendo em especial atenção a eliminação do analfabetismo.

3. Têm acesso a esta modalidade de ensino os indivíduos:

- a) Ao nível do ensino básico, a partir dos 15 anos;
- b) Ao nível do ensino secundário, a partir dos 18 anos.

4. Este ensino atribui os mesmos diplomas a certificados que os conferidos pelo ensino regular, sendo as formas de acesso e os planos e métodos de estudos organizados de modo distinto, tendo em conta os grupos etários a que se destinam, a experiência de vida entretanto adquirida e o nível de conhecimentos demonstrados.

5. A formação profissional referida no artigo anterior pode ser também organizada de forma recorrente.

#### Artigo 21.º

##### *Ensino a distância*

1. O ensino a distância, mediante o recurso aos *multimédia* e às novas tecnologias da informação, constitui não só uma forma complementar do ensino regular, mas pode constituir também uma modalidade alternativa da educação escolar.

2. O ensino a distância terá particular incidência na educação recorrente e na formação contínua de professores.

3. Dentro da modalidade de ensino a distância situa-se a universidade aberta.

#### Artigo 22.º

##### *Ensino português no estrangeiro*

1. O Estado promoverá a divulgação e o estudo da língua e da cultura portuguesas no estrangeiro mediante acções e meios diversificados que visem, nomeadamente, a sua inclusão nos planos curriculares de outros países e a criação e a manutenção de leitorados de português, sob orientação de professores portugueses, em universidades estrangeiras.

2. Será incentivada a criação de escolas portuguesas nos países de língua oficial portuguesa e junto das comunidades de emigrantes portugueses.

3. O ensino da língua e da cultura portuguesas aos trabalhadores emigrantes e seus filhos será assegurado através de cursos e actividades promovidos nos países de imigração em regime de integração ou de complementaridade relativamente aos respectivos sistemas educativos.

4. Serão incentivadas e apoiadas pelo Estado as iniciativas de associações de portugueses e as de entidades estrangeiras, públicas e privadas, que contribuam para a prossecução dos objectivos enunciados neste artigo.

### SECÇÃO III

#### *Educação extra-escolar*

#### Artigo 23.º

#### *Educação extra-escolar*

1. A educação extra-escolar tem como objectivo permitir a cada indivíduo aumentar os seus conhecimentos e desenvolver as suas potencialidades, em complemento da formação escolar ou em suprimento da sua carência.

2. A educação extra-escolar integra-se numa perspectiva de educação permanente e visa a globalidade e a continuidade da acção educativa.

3. São vectores fundamentais da educação extra-escolar:

a) Eliminar o analfabetismo literal e funcional;

b) Contribuir para a efectiva igualdade de oportunidades educativas e profissionais dos que não frequentaram o sistema regular do ensino ou o abandonaram precocemente, designadamente através da alfabetização e da educação de base de adultos;

c) Favorecer atitudes de solidariedade social e de participação na vida da comunidade;

d) Preparar para o emprego, mediante acções de reconversão e de aperfeiçoamento profissionais, os adultos cujas qualificações ou treino profissional se tornem inadequados face ao desenvolvimento tecnológico;

e) Desenvolver as aptidões tecnológicas e o saber técnico que permitam ao adulto adaptar-se à vida contemporânea;

f) Assegurar a ocupação criativa dos tempos livres de jovens e adultos com actividades de natureza cultural.

4. As actividades de educação extra-escolar podem realizar-se em estruturas de extensão cultural do sistema escolar, ou em sistemas abertos, com recurso a meios de comunicação social e a tecnologias educativas específicas e adequadas.

5. Compete ao Estado promover a realização de actividades extra-escolares e apoiar as que, neste domínio, sejam da iniciativa das autarquias, associações culturais e recreativas, associações de pais, associações de estudantes e organismos juvenis, associações de educação popular, organizações sindicais e comissões de trabalhadores, organizações cívicas e confessionais e outras.

6. O Estado, para além de atender à dimensão educativa da programação televisiva e radiofónica em geral, assegura a existência e funcionamento da rádio e da televisão educativas, numa perspectiva de pluralidade de programas, cobrindo tempos diários de emissão suficientemente alargados e em horários diversificados.

### CAPÍTULO III

#### *Apoios e complementos educativos*

##### Artigo24.º

##### *Promoção do sucesso escolar*

1. São estabelecidas e desenvolvidas actividades e medidas de apoio e complemento educativos visando contribuir para a igualdade de oportunidades de acesso e sucesso escolar.
2. Os apoios e complementos educativos são aplicados prioritariamente na escolaridade obrigatória.

##### Artigo25.º

##### *Apoios a alunos com necessidades escolares específicas*

Nos estabelecimentos de ensino básico é assegurada a existência de actividades de acompanhamento e complemento pedagógicos, de modo positivamente diferenciado, a alunos com necessidades escolares específicas.

##### Artigo26.º

##### *Apoio psicológico e orientação escolar e profissional*

O apoio ao desenvolvimento psicológico dos alunos e à sua orientação escolar e profissional, bem como o apoio psicopedagógico às actividades educativas e ao sistema de relações da comunidade escolar, são realizados por serviços de psicologia e orientação escolar profissional inseridos em estruturas regionais escolares.

##### Artigo27.º

##### *Acção social escolar*

1. São desenvolvidos, no âmbito da educação pré-escolar e da educação escolar, serviços de acção social escolar, concretizados através da aplicação de critérios de discriminação positiva que visem a compensação social e educativa dos alunos economicamente mais carenciados.
2. Os serviços de acção social escolar são traduzidos por um conjunto diversificado de acções, em que avultam a participação em refeições, serviços de cantina, transportes, alojamento, manuais e material escolar, e pela concessão de bolsas de estudo.

##### Artigo28.º

##### *Apoio de saúde escolar*

Será realizado o acompanhamento do saudável crescimento e desenvolvimento dos alunos, o qual é assegurado, em princípio, por serviços especializados dos centros comunitários de saúde em articulação com as estruturas escolares.

##### Artigo29.º

##### *Apoio a trabalhadores-estudantes*

Aos trabalhadores-estudantes será proporcionado um regime especial de estudos que tenha em consideração a sua situação de trabalhadores e de estudantes e que lhes permita a aquisição de conhecimentos, a progressão no sistema do ensino e a criação de oportunidades de formação profissional adequadas à sua valorização pessoal.

#### CAPÍTULO IV *Recursos humanos*

##### Artigo 30.º

##### *Princípios gerais sobre a formação de educadores e professores*

1. A formação de educadores e professores assenta nos seguintes princípios:
  - a) Formação inicial de nível superior, proporcionando aos educadores e professores de todos os níveis de educação e ensino a informação, os métodos e as técnicas científicas e pedagógicas de base, bem como a formação pessoal e social adequadas ao exercício da função;
  - b) Formação contínua que complemente e actualize a formação inicial numa perspectiva de educação permanente;
  - c) Formação flexível que permita a reconversão e mobilidade dos educadores e professores dos diferentes níveis de educação e ensino, nomeadamente o necessário complemento de formação profissional;
  - d) Formação integrada quer no plano da preparação científico-pedagógica quer no da articulação teórico-prática;
  - e) Formação assente em práticas metodológicas afins das que o educador e o professor vierem a utilizar na prática pedagógica;
  - f) Formação que, em referência à realidade social, estimule uma atitude simultaneamente crítica e actuante;
  - g) Formação que favoreça e estimule a inovação e a investigação, nomeadamente em relação com a actividade educativa;
  - h) Formação participada que conduza a uma prática reflexiva e continuada de auto-informação e auto-aprendizagem.
2. A orientação e as actividades pedagógicas na educação pré escolar são asseguradas por educadores de infância, sendo a docência em todos os níveis e ciclos de ensino assegurada por professores detentores de diploma que certifique a formação profissional específica com que se encontram devidamente habilitados para o efeito.

##### (Artigo 31.º)

##### *Formação inicial de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário*

1. Os educadores de infância e os professores dos ensinos básico e secundário adquirem a qualificação profissional através de cursos superiores que conferem o grau de licenciatura, organizados de acordo com as necessidades do desempenho profissional no respectivo nível de educação e ensino.
2. O Governo define, por decreto-lei, os perfis de competência e de formação de educadores e professores para ingresso na carreira docente.
3. A formação dos educadores de infância e dos professores do 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico realiza-se em escolas superiores de educação e em estabelecimentos de ensino universitário.

4. O Governo define, por decreto-lei, os requisitos a que as escolas superiores de educação devem satisfazer para poderem ministrar cursos de formação inicial de professores do 3.º ciclo do ensino básico, nomeadamente no que se refere a recursos humanos e materiais, de forma que seja garantido o nível científico da formação adquirida.

5. A formação de professores do ensino secundário realiza-se em estabelecimentos de ensino universitário.

6. A qualificação profissional dos professores de disciplinas de natureza profissional, vocacional ou artística dos ensinos básico ou secundário pode adquirir-se através de cursos de licenciatura que assegurem a formação na área da disciplina respectiva, complementados por formação pedagógica adequada.

7. A qualificação profissional dos professores do ensino secundário pode ainda adquirir-se através de cursos de licenciatura que assegurem a formação científica na área de docência respectiva complementados por formação pedagógica adequada.

#### Artigo 32.º

##### *Qualificação para professor do ensino superior*

1. Adquirem qualificação para a docência no ensino superior os habilitados com os graus de doutor ou de mestre, bem como os licenciados que tenham prestado provas de aptidão pedagógica e capacidade científica, podendo ainda exercer a docência outras individualidades reconhecidamente qualificadas.

2. Podem coadjuvar na docência do ensino superior os indivíduos habilitados com o grau de licenciado ou equivalente.

#### (Artigo 33.º)

##### *Qualificação para outras funções educativas*

1. Adquirem qualificação para a docência em educação especial os educadores de infância e os professores do ensino básico e secundário com prática de educação ou de ensino regular ou especial que obtenham aproveitamento em cursos especialmente vocacionados para o efeito realizados em estabelecimentos de ensino superior que disponham de recursos próprios nesse domínio.

2. Nas instituições de formação referidas nos n.ºs 3 e 5 do artigo 31.º podem ainda ser ministrados cursos especializados de administração e inspeção escolares, de animação sócio-cultural, de educação de base de adultos e outros necessários ao desenvolvimento do sistema educativo.

3. São qualificados para o exercício das actividades de apoio educativo os indivíduos habilitados com formação superior adequada.

#### Artigo 34.º

##### *Pessoal auxiliar de educação*

O pessoal auxiliar de educação deve possuir como habilitação mínima o ensino básico ou equivalente, devendo ser-lhe proporcionada uma formação complementar adequada.



Artigo35.<sup>o</sup>  
*Formação contínua*

1. A todos os educadores, professores e outros profissionais da educação é reconhecido o direito à formação contínua .

2. A formação contínua deve ser suficientemente diversificada, de modo a assegurar o complemento, aprofundamento e actualização de conhecimentos e de competências profissionais, bem como a possibilitar a mobilidade e a progressão na carreira.

3. A formação contínua é assegurada predominantemente pelas respectivas instituições de formação inicial, em estreita cooperação com os estabelecimentos onde os educadores e professores trabalham.

4. Serão atribuídos aos docentes períodos especialmente destinados à formação contínua, os quais poderão revestir a forma de anos sabáticos.

Artigo36.<sup>o</sup>  
*Princípios gerais das carreiras de pessoal docente e de outros profissionais da educação*

1. Os educadores, professores e outros profissionais da educação têm direito a retribuição e carreira compatíveis com as suas habilitações e responsabilidades profissionais, sociais e culturais.

2. A progressão na carreira deve estar ligada à avaliação de toda a actividade desenvolvida, individualmente ou em grupo, na instituição educativa, no plano da educação e do ensino e da prestação de outros serviços à comunidade, bem como às qualificações profissionais, pedagógicas e científicas.

3. Aos educadores, professores e outros profissionais da educação é reconhecido o direito de recurso das decisões da avaliação referida no número anterior.

CAPÍTULO V  
*Recursos materiais*

Artigo37.<sup>o</sup>  
*Rede escolar*

1. Compete ao Estado criar uma rede de estabelecimentos públicos de educação e ensino que cubra as necessidades de toda a população.

2. O planeamento da rede de estabelecimentos escolares deve contribuir para a eliminação de desigualdades e assimetrias locais e regionais, por forma a assegurar a igualdade de oportunidades de educação e ensino a todas as crianças e jovens.

Artigo38.<sup>o</sup>  
*Regionalização*

O planeamento e reorganização da rede escolar, assim como a construção e manutenção dos edifícios escolares e seu equipamento, devem assentar numa política de regionalização efectiva, com definição clara das competências dos intervenientes, que, para o efeito, devem contar com os recursos necessários.

Artigo39.º  
*Edifícios escolares*

1. Os edifícios escolares devem ser planeados na óptica de um equipamento integrado e ter suficiente flexibilidade para permitir, sempre que possível, a sua utilização em diferentes actividades da comunidade e a sua adaptação em função das alterações dos diferentes níveis de ensino, dos currículos e métodos educativos.

2. A estrutura dos edifícios escolares deve ter em conta, para além das actividades escolares, o desenvolvimento de actividades de ocupação de tempos livres e o envolvimento da escola em actividades extra-escolares.

3. A densidade da rede e as dimensões dos edifícios escolares devem ser ajustadas às características e necessidades regionais e à capacidade de acolhimento de um número equilibrado de alunos, de forma a garantir as condições de uma boa prática pedagógica e a realização de uma verdadeira comunidade escolar.

4. Na concepção dos edifícios e na escolha do equipamento devem ser tidas em conta as necessidades especiais dos deficientes.

5. A gestão dos espaços deve obedecer ao imperativo de, também por esta via, se contribuir para o sucesso educativo e escolar dos alunos.

Artigo40.º  
*Estabelecimentos de educação e de ensino*

1. A educação pré-escolar realiza-se em unidades distintas ou incluídas em unidades escolares onde também seja ministrado o 1.º ciclo do ensino básico ou ainda em edifícios onde se realizem outras actividades sociais, nomeadamente de educação extra escolar.

2. O ensino básico é realizado em estabelecimentos com tipologias diversas que abarcam a totalidade ou parte dos ciclos que o constituem, podendo, por necessidade de racionalização de recursos, ser ainda realizado neles o ensino secundário.

3. O ensino secundário realiza-se em escolas secundárias pluricurriculares, sem prejuízo de, relativamente a certas matérias, se poder recorrer à utilização de instalações de entidades privadas ou de outras entidades públicas não responsáveis pela rede de ensino público para a realização de aulas ou outras acções de ensino e formação.

4. A rede escolar do ensino secundário deve ser organizada de modo que em cada região se garanta a maior diversidade possível de cursos, tendo em conta os interesses locais ou regionais.

5. O ensino secundário deve ser predominantemente realizado em estabelecimentos distintos, podendo, com o objectivo de racionalização dos respectivos recursos, ser aí realizados ciclos do ensino básico, especialmente o 3.º

6. As diversas unidades que integram a mesma instituição de ensino superior podem dispersar-se geograficamente, em função da sua adequação às necessidades de desenvolvimento da região em que se inserem.

7. A flexibilidade da utilização dos edifícios prevista neste artigo em caso algum se poderá concretizar em colisão com o n.º 3 do artigo anterior.

Artigo41.º  
*Recursos educativos*

1. Constituem recursos educativos todos os meios materiais utilizados para conveniente realização da actividade educativa.
2. São recursos educativos privilegiados, a exigirem especial atenção:
  - a) Os manuais escolares;
  - b) As bibliotecas e mídiotecas escolares;
  - c) Os equipamentos laboratoriais e oficinais;
  - d) Os equipamentos para educação física e desportos;
  - e) Os equipamentos para educação musical e plástica;
  - f) Os centros regionais de recursos educativos.
3. Para o apoio e complementaridade dos recursos educativos existentes nas escolas e ainda com o objectivo de racionalizar o uso dos meios disponíveis será incentivada a criação de centros regionais que disponham de recursos apropriados e de meios que permitam criar outros, de acordo com as necessidades de inovação educativa.

Artigo42.º  
*Financiamento da educação*

1. A educação será considerada, na elaboração do Plano e do Orçamento do Estado, como uma das prioridades nacionais.
2. As verbas destinadas à educação devem ser distribuídas em função das prioridades estratégicas do desenvolvimento do sistema educativo.

CAPÍTULO VI  
*Administração do sistema educativo*

Artigo43.º  
*Princípios gerais*

1. A administração e gestão do sistema educativo devem assegurar o pleno respeito pelas regras de democraticidade e de participação que visem a consecução de objectivos pedagógicos e educativos, nomeadamente no domínio da formação social e cívica.
2. O sistema educativo deve ser dotado de estruturas administrativas de âmbito nacional, regional autónomo, regional e local, que assegurem a sua interligação com a comunidade mediante adequados graus de participação dos professores, dos alunos, das famílias, das autarquias, de entidades representativas das actividades sociais, económicas e culturais e ainda de instituições de carácter científico.
3. Para os efeitos do número anterior serão adoptadas orgânicas e formas de descentralização e de desconcentração dos serviços, cabendo ao Estado, através do ministério responsável pela coordenação da política educativa, garantir a necessária eficácia e unidade de acção.

Artigo44.º

*Níveis de administração*

1. Leis especiais regulamentarão a delimitação e articulação de competências entre os diferentes níveis de administração, tendo em atenção que serão da responsabilidade da administração central, designadamente, as funções de:

a) Concepção, planeamento e definição normativa do sistema educativo, com vista a assegurar o seu sentido de unidade e de adequação aos objectivos de âmbito nacional;

b) Coordenação global e avaliação da execução das medidas da política educativa a desenvolver de forma descentralizada ou desconcentrada;

c) Inspeção e tutela, em geral, com vista, designadamente, a garantir a necessária qualidade do ensino;

d) Definição dos critérios gerais de implantação da rede escolar, da tipologia das escolas e seu apetrechamento, bem como das normas pedagógicas a que deve obedecer a construção de edifícios escolares;

e) Garantia da qualidade pedagógica e técnica dos vários meios didácticos, incluindo os manuais escolares.

2. A nível regional, e com o objectivo de integrar, coordenar e acompanhar a actividade educativa, será criado em cada região um departamento regional de educação, em termos a regulamentar por decreto-lei.

Artigo45.º

*Administração e gestão dos estabelecimentos de educação e ensino*

1. O funcionamento dos estabelecimentos de educação e ensino, nos diferentes níveis, orienta-se por uma perspectiva de integração comunitária, sendo, nesse sentido, favorecida a fixação local dos respectivos docentes.

2. Em cada estabelecimento ou grupo de estabelecimentos de educação e ensino a administração e gestão orientam-se por princípios de democraticidade e de participação de todos os implicados no processo educativo, tendo em atenção as características específicas de cada nível de educação e ensino.

3. Na administração e gestão dos estabelecimentos de educação e ensino devem prevalecer critérios de natureza pedagógica e científica sobre critérios de natureza administrativa.

4. A direcção de cada estabelecimento ou grupo de estabelecimentos dos ensinos básico e secundário é assegurada por órgãos próprios, para os quais são democraticamente eleitos os representantes de professores, alunos e pessoal não docente, e apoiada por órgãos consultivos e por serviços especializados, num e noutro caso segundo modalidades a regulamentar para cada nível de ensino.

5. A participação dos alunos nos órgãos referidos no número anterior circunscreve-se ao ensino secundário.

6. A direcção de todos os estabelecimentos de ensino superior orienta-se pelos princípios de democraticidade e representatividade e de participação comunitária.

7. Os estabelecimentos de ensino superior gozam de autonomia científica, pedagógica e administrativa.

8. As universidades gozam ainda de autonomia financeira, sem prejuízo da acção fiscalizadora do Estado.

9. A autonomia dos estabelecimentos de ensino superior será compatibilizada com a inserção destes no desenvolvimento da região e do País.

Artigo46.º  
*Conselho Nacional de Educação*

É instituído o Conselho Nacional de Educação , com funções consultivas, sem prejuízo das competências próprias dos órgãos de soberania, para efeitos de participação das várias forças sociais, culturais e económicas na procura de consensos alargados relativamente à política educativa, em termos a regular por lei.

CAPÍTULO VII  
*Desenvolvimento e avaliação do sistema educativo*

Artigo47.º  
*Desenvolvimento curricular*

1. A organização curricular da educação escolar terá em conta a promoção de uma equilibrada harmonia, nos planos horizontal e vertical, entre os níveis de desenvolvimento físico e motor, cognitivo, afectivo, estético, social e moral dos alunos.

2. Os planos curriculares do ensino básico incluirão em todos os ciclos e de forma adequada uma área de formação pessoal e social, que pode ter como componentes a educação ecológica, a educação do consumidor, a educação familiar, a educação sexual, a prevenção de acidentes, a educação para a saúde, a educação para a participação nas instituições, serviços cívicos e outros do mesmo âmbito.

3. Os planos curriculares dos ensinos básico e secundário integram ainda o ensino da moral e da religião católica , a título facultativo, no respeito dos princípios constitucionais da separação das igrejas e do Estado e da não confessionalidade do ensino público.

4. Os planos curriculares do ensino básico devem ser estabelecidos à escala nacional, sem prejuízo da existência de conteúdos flexíveis integrando componentes regionais.

5. Os planos curriculares do ensino secundário terão uma estrutura de âmbito nacional, podendo as suas componentes apresentar características de índole regional e local, justificadas nomeadamente pelas condições sócio económicas e pelas necessidades em pessoal qualificado.

6. Os planos curriculares do ensino superior respeitam a cada uma das instituições de ensino que ministram os respectivos cursos estabelecidos, ou a estabelecer, de acordo com as necessidades nacionais e regionais e com uma perspectiva de planeamento integrado da respectiva rede.

7. O ensino aprendizagem da língua materna deve ser estruturado de forma que todas as outras componentes curriculares dos ensinos básico e secundário contribuam de forma sistemática para o desenvolvimento das capacidades do aluno ao nível da compreensão e produção de enunciados orais e escritos em português.

Artigo48.º  
*Ocupação dos tempos livres e desporto escolar*

1. As actividades curriculares dos diferentes níveis de ensino devem ser complementadas por acções orientadas para a formação integral e a realização pessoal dos educandos no sentido da utilização criativa e formativa dos seus tempos livres.

2. Estas actividades de complemento curricular visam, nomeadamente, o enriquecimento cultural e cívico, a educação física e desportiva, a educação artística e a inserção dos educandos na comunidade.

3. As actividades de complemento curricular podem ter âmbito nacional, regional ou local e, nos dois últimos casos, ser da iniciativa de cada escola ou grupo de escolas.

4. As actividades de ocupação dos tempos livres devem valorizar a participação e o envolvimento das crianças e dos jovens na sua organização, desenvolvimento e avaliação.

5. O desporto escolar visa especificamente a promoção da saúde e condição física, a aquisição de hábitos e condutas motoras e o entendimento do desporto como factor de cultura, estimulando sentimentos de solidariedade, cooperação, autonomia e criatividade, devendo ser fomentada a sua gestão pelos estudantes praticantes, salvaguardando-se a orientação por profissionais qualificados.

#### Artigo49.º

##### *Avaliação do sistema educativo*

1. O sistema educativo deve ser objecto de avaliação continuada, que deve ter em conta os aspectos educativos e pedagógicos, psicológicos e sociológicos, organizacionais, económicos e financeiros e ainda os de natureza político-administrativa e cultural.

2. Esta avaliação incide, em especial, sobre o desenvolvimento, regulamentação e aplicação da presente lei.

#### Artigo50.º

##### *Investigação em educação*

A investigação em educação destina-se se a avaliar e interpretar cientificamente a actividade desenvolvida no sistema educativo, devendo ser incentivada, nomeadamente, nas instituições de ensino superior que possuam centros ou departamentos de ciências da educação, sem prejuízo da criação de centros autónomos especializados neste domínio.

#### Artigo51.º

##### *Estatísticas da educação*

1. As estatísticas da educação são instrumento fundamental para a avaliação e o planeamento do sistema educativo, devendo ser organizadas de modo a garantir a sua realização em tempo oportuno e de forma universal.

2. Para este efeito devem ser estabelecidas as normas gerais e definidas as entidades responsáveis pela recolha, tratamento e difusão das estatísticas da educação.

#### Artigo52.º

##### *Estruturas de apoio*

1. O Governo criará estruturas adequadas que assegurem e apoiem actividades de desenvolvimento curricular, de fomento da inovação e de avaliação do sistema e das actividades educativas.

2. Estas estruturas devem desenvolver a sua actividade em articulação com as escolas e com as instituições de investigação em educação e de formação de professores.

Artigo53.º  
*Inspecção escolar*

A inspecção escolar goza de autonomia no exercício da sua actividade e tem como função avaliar e fiscalizar a realização da educação escolar, tendo em vista a prossecução dos fins e objectivos estabelecidos na presente lei e demais legislação complementar.

CAPÍTULO VIII  
*Ensino particular e cooperativo*

Artigo54.º  
*Especificidade*

1. É reconhecido pelo Estado o valor do ensino particular e cooperativo, como uma expressão concreta da liberdade de aprender e ensinar e do direito da família a orientar a educação dos filhos.

2. O ensino particular e cooperativo rege-se por legislação e estatuto próprios, que devem subordinar-se ao disposto na presente lei.

Artigo55.º  
*Articulação com a rede escolar*

1. Os estabelecimentos do ensino particular e cooperativo que se enquadrem nos princípios gerais, finalidades, estruturas e objectivos do sistema educativo são considerados parte integrante da rede escolar.

2. No alargamento ou no ajustamento da rede o Estado terá também em consideração as iniciativas e os estabelecimentos particulares e cooperativos, numa perspectiva de racionalização de meios, de aproveitamento de recursos e de garantia de qualidade.

Artigo56.º  
*Funcionamento de estabelecimentos e cursos*

1. As instituições de ensino particular e cooperativo podem, no exercício da liberdade de ensinar e aprender, seguir os planos curriculares e conteúdos programáticos do ensino a cargo do Estado ou adoptar planos e programas próprios, salvaguardadas as disposições constantes do n.º 1 do artigo anterior.

2. Quando o ensino particular e cooperativo adoptar planos e programas próprios, o seu reconhecimento oficial é concedido caso a caso, mediante avaliação positiva resultante da análise dos respectivos currículos e das condições pedagógicas da realização do ensino, segundo normas a estabelecer por decreto-lei.

3. A autorização para a criação e funcionamento de instituições e cursos de ensino superior particular e cooperativo, bem como a aprovação dos respectivos planos de estudos e o reconhecimento oficial dos correspondentes diplomas, faz-se, caso a caso, por decreto-lei.

Artigo57.º  
*Pessoal docente*

1. A docência nos estabelecimentos de ensino particular e cooperativo integrados na rede escolar requer, para cada nível de educação e ensino, a qualificação académica e a formação profissional estabelecidas na presente lei.

2. O Estado pode apoiar a formação contínua dos docentes em exercício nos estabelecimentos de ensino particular e cooperativo que se integram na rede escolar.

Artigo 58.º

*Intervenção do Estado*

1. O Estado fiscaliza e apoia pedagógica e tecnicamente o ensino particular e cooperativo.

2. O Estado apoia financeiramente as iniciativas e os estabelecimentos de ensino particular e cooperativo quando, no desempenho efectivo de uma função de interesse público, se integrem no plano de desenvolvimento da educação, fiscalizando a aplicação das verbas concedidas.

CAPÍTULO IX

*Disposições finais e transitórias*

Artigo 59.º

*Desenvolvimento da lei*

1. O Governo fará publicar no prazo de um ano, sob a forma de decreto-lei, a legislação complementar necessária para o desenvolvimento da presente lei que contemple, designadamente, os seguintes domínios:

- a) Gratuitidade da escolaridade obrigatória;
- b) Formação de pessoal docente;
- c) Carreiras de pessoal docente e de outros profissionais da educação;
- d) Administração e gestão escolares;
- e) Planos curriculares dos ensinos básico e secundário ;
- f) Formação profissional;
- g) Ensino recorrente de adultos;
- h) Ensino a distância;
- i) Ensino português no estrangeiro;
- j) Apoios e complementos educativos;
- l) Ensino particular e cooperativo;
- m) Educação física e desporto escolar ;
- n) Educação artística .

2. Quando as matérias referidas no número anterior já constarem da lei da Assembleia da República, deverá o Governo, em igual prazo, apresentar as necessárias propostas de lei.

3. O Conselho Nacional de Educação deve acompanhar a aplicação e o desenvolvimento do disposto na presente lei.



Artigo60.º

*Plano de desenvolvimento do sistema educativo*

O Governo, no prazo de dois anos, deve elaborar e apresentar, para aprovação na Assembleia da República, um plano de desenvolvimento do sistema educativo, com um horizonte temporal a médio prazo e limite no ano 2000, que assegure a realização faseada da presente lei e demais legislação complementar.

Artigo61.º

*Regime de transição*

O regime de transição do sistema actual para o previsto na presente lei constará de disposições regulamentares a publicar em tempo útil pelo Governo, não podendo professores, alunos e pessoal não docente ser afectados nos direitos adquiridos.

Artigo62.º

*Disposições transitórias*

1. Serão tomadas medidas no sentido de dotar os ensinos básico e secundário com docentes habilitados profissionalmente, mediante modelos de formação inicial conformes com o disposto na presente lei, de forma a tornar desnecessária a muito curto prazo a contratação em regime permanente de professores sem habilitação profissional.

2. Será organizado um sistema de profissionalização em exercício para os docentes devidamente habilitados actualmente em exercício ou que venham a ingressar no ensino, de modo a garantir-lhes uma formação profissional equivalente à ministrada nas instituições de formação inicial para os respectivos níveis de ensino.

3. Na determinação dos contingentes a estabelecer para os cursos de formação inicial de professores a entidade competente deve ter em consideração a relação entre o número de professores habilitados já em exercício e a previsão de vagas disponíveis no termo de um período transitório de cinco anos.

4. Enquanto não forem criadas as regiões administrativas, as competências e o âmbito geográfico dos departamentos regionais de educação referidos no n.º 2 do artigo 44.º serão definidos por decreto-lei, a publicar no prazo de um ano.

5. O Governo elaborará um plano de emergência de construção e recuperação de edifícios escolares e seu apetrechamento, no sentido de serem satisfeitas as necessidades da rede escolar, com prioridade para o ensino básico.

6. No 1.º ciclo do ensino básico as funções dos actuais directores de distrito escolar e dos delegados escolares são exclusivamente de natureza administrativa.

Artigo63.º

*Disposições finais*

1. As disposições relativas à duração da escolaridade obrigatória aplicam-se aos alunos que se inscreverem no 1.º ano do ensino básico no ano lectivo de 1987-1988 e para os que o fizerem nos anos lectivos subsequentes.

2. Lei especial determinará as funções de administração e apoio educativos que cabem aos municípios.

3. O Governo deve definir por decreto-lei o sistema de equivalência entre os estudos, graus e diplomas do sistema educativo português e os de outros países, bem como as condições em que os alunos do ensino superior podem frequentar em instituições congéneras estrangeiras parte dos seus cursos, assim como os critérios de determinação das unidades de crédito transferíveis.

4. Devem ser criadas condições que facilitem aos jovens regressados a Portugal filhos de emigrantes a sua integração no sistema educativo.

Artigo 64.º  
*Norma revogatória*

É revogada toda a legislação que contrarie o disposto na presente lei.

Aprovada em 24 de Julho de 1986.

O Presidente da Assembleia da República, *Fernando Monteiro do Amaral*.

Promulgada em Guimarães em 23 de Setembro de 1986.

Publique-se.

O Presidente da República, MÁRIO SOARES.

Referendada em 30 de Setembro de 1986.

O Primeiro Ministro, *Aníbal António Cavaco Silva*.

O Presidente da Comissão, Virgílio Meira Soares

Xxxxxx

## **Anexo B — Declaração de Bolonha**

A Declaração de Bolonha e o sistema de graus do ensino superior

### ANEXO I

Declaração conjunta dos Ministros da Educação europeus reunidos em Bolonha a 19 de Junho de 1999

O processo europeu tem-se tornado uma realidade cada vez mais concreta e relevante para a União Europeia e para os seus cidadãos, graças aos extraordinários realizações dos últimos anos. As perspectivas de alargamento assim como as estreitas relações com os outros países europeus acrescem uma maior dimensão a esta realidade. Simultaneamente, temos vindo a testemunhar uma consciencialização crescente em largas faixas da esfera política, académica e da opinião pública, da necessidade de criar uma Europa mais completa e abrangente, em especial no que respeita à construção e ao reforço das suas dimensões intelectual, cultural, social, científica e tecnológica.

Reconhece-se hoje, amplamente, que a Europa do Conhecimento constitui factor insubstituível para o crescimento humano e social, sendo componente indispensável para a consolidação e para o enriquecimento da cidadania europeia, capaz de fornecer aos seus cidadãos as necessárias competências para encarar os desafios do novo milénio, bem como desenvolver a consciência de valores partilhados e relativos a um espaço comum, social e cultural.

A importância tanto da educação como da cooperação no desenvolvimento e no reforço de sociedades estáveis, pacíficas e democráticas é universalmente reconhecida como da maior importância, sobretudo em vista da situação do sudeste europeu.

A declaração da Sorbonne, a 25 de Maio de que foi sustentada por estas considerações, sublinhou o papel fundamental das universidades no desenvolvimento das dimensões culturais europeias. Acentuou a criação do espaço europeu do Ensino Superior como a chave para promover a mobilidade e a empregabilidade dos cidadãos, para além do desenvolvimento geral de todo o continente.

Vários países europeus têm aceite o convite para se empenharem na concretização dos objectivos propostos na declaração, quer assinando-a, quer expressando, em princípio, o seu assentimento. O rumo de várias reformas no Ensino Superior, entretanto em curso na Europa, provou, da parte de muitos governos, a sua determinação de actuar .

As instituições europeias do Ensino Superior, por sua vez, aceitaram o desafio, assumindo o principal papel na construção do espaço europeu do Ensino Superior, também na esteira dos princípios fundamentais lançados no documento Magna Charta Universitatum de Bolonha de 1988. Este facto reveste-se da maior importância, dado que tanto a independência como a autonomia das universidades asseguram que os sistemas do Ensino Superior e da investigação se continuem a adaptar às necessidades de mudança, às exigências da sociedade e aos avanços do conhecimento científico.

O rumo foi colocado na direcção certa, dentro dos objectivos apropriados. A obtenção de maior compatibilidade e de maior comparabilidade dos sistemas do Ensino Superior requer, no entanto, uma contínua energia para se cumprir plenamente. É preciso apoiá-la mediante a promoção de medidas concretas para progredir com evidentes passos. O encontro de 18 de Junho reuniu reconhecidos especialistas e estudiosos de todos os nossos países que nos deram sugestões muito úteis para futuras iniciativas.

Em especial, deve-se ter em conta o objectivo de elevar a competitividade internacional do sistema europeu do Ensino Superior. A vitalidade e a eficiência de qualquer civilização

pode medir-se pela , atracção que a sua cultura exerce sobre os outros países. Precisamos de assegurar que o sistema europeu do Ensino Superior consiga adquirir um grau de atracção mundial semelhante ao das nossas extraordinárias tradições cultural e científica.

Ao mesmo tempo que se afirma o nosso apoio aos princípios gerais estabelecidos pela Declaração da Sorbonne, comprometemo-nos a coordenar as nossas políticas de modo a conseguir, a breve trecho, e, em todo o caso, na primeira década do terceiro milénio, os objectivos que se seguem, e que estimamos ser de primordial relevância, de forma a estabelecer-se o espaço europeu do Ensino Superior e a promover o sistema europeu do Ensino Superior em todo o mundo:

- Adopção de um sistema de graus de acessível leitura e comparação, também pela implementação do Suplemento ao Diploma, para promover entre os cidadãos europeus a empregabilidade e a competitividade internacional do sistema europeu do Ensino Superior;

- Adopção de um sistema essencialmente baseado em dois ciclos principais, o graduado e o pós-graduado. O acesso ao segundo ciclo vai requerer o termo com êxito dos estudos do primeiro ciclo, com a duração mínima de três anos. O grau conferido, após o primeiro ciclo, será também relevante para o mercado europeu do trabalho como nível apropriado de qualificação. O segundo ciclo deverá conduzir aos graus de mestre e/ou doutor como acontece em muitos países europeus;

- Estabelecimento de um sistema de créditos - como, por exemplo, no sistema ECTS - como um correcto meio para promover a mobilidade mais alargada dos estudantes. Os créditos podem também ser adquiridos em contextos de ensino não superior, incluindo a aprendizagem ao longo da vida, desde que sejam reconhecidos pelas respectivas Universidades de acolhimento;

- Promoção da mobilidade, ultrapassando obstáculos ao efectivo exercício da livre mobilidade, com particular atenção:

- ! aos estudantes, no acesso às oportunidades de estudo e formação, bem como a serviços correlativos;

- ! aos professores, investigadores e pessoal administrativo, no reconhecimento e na valorização dos períodos passados num contexto europeu de investigação, de ensino e de formação, sem prejuízo dos seus direitos estatutários;

- Promoção da cooperação europeia na avaliação da qualidade, com vista a desenvolver critérios e metodologias comparáveis;

- Promoção das necessárias dimensões europeias do Ensino Superior, especialmente no que respeita ao desenvolvimento curricular, à cooperação interinstitucional, aos esquemas da mobilidade e aos programas integrados de estudo, de formação e de investigação.

Comprometemo-nos, por este meio, a alcançar estes objectivos - no quadro das nossas competências institucionais, guardando um completo respeito pela diversidade de culturas, línguas, sistemas nacionais de educação e da autonomia universitária - para consolidar o espaço europeu do Ensino Superior. Com esse fim, prosseguiremos o rumo da cooperação intergovernamental, em conjunto com o das organizações europeias não governamentais com competência no Ensino Superior.

Espera-se que as universidades, mais uma vez, respondam pronta e positivamente e que contribuam activamente para o êxito das nossas diligências.

Na convicção de que o estabelecimento do espaço europeu do Ensino Superior requer constante apoio, vigilância e adaptação às necessidades contínuas que se vão desenvolvendo, decidimos voltar a reunir dentro de dois anos para avaliar a progressão conseguida bem como os novos passos a dar.

Assinada por 29 países: Alemanha, Áustria, Bélgica, Bulgária, Dinamarca, Espanha, Eslováquia, Eslovénia, Finlândia, França, Grécia, Hungria, Islândia, Irlanda, Itália, Letónia, Lituânia, Luxemburgo, Malta, Países Baixos, Noruega, Polónia, Portugal, Reino Unido, Roménia, República Checa, Suécia, Suíça.

## ANEXO 2

### Conclusions and Recommendations of the Seminar to the Prague Higher Education Summit Rapporteur: Anjta Lehtikoinen Benefits of developing bachelor-level degrees

These conclusions concern first degrees or first cycle degrees commonly referred to as bachelor-level degrees. For the sake of clarity, the term bachelor-level degree will be used in this document.

Most European countries have, are introducing or are planning to introduce a higher education degree structure based on a sequence of bachelor, master and doctoral degrees. Reforms in this direction have been carried out in countries with unitary higher education system as well as in countries with binary or dual higher education systems. Long first study cycles, high drop-out rates and the lengthening of university studies are problems shared by many European countries. Well-planned and efficiently realised bachelor degree programmes help reduce the number of students discontinuing their studies without any qualification and thus facilitates their placement in the labour market while possibly contributing to shortening overall study times. There is a considerable lack of comparability in the European degree structures, which is an impediment to mobility.

The bachelor-master (two-tier) structure offers several advantages in comparison with the long often rather inflexible curricula leading straight up to the master level, which have been traditional in many countries. A main benefit is that students can be offered programmes which allow more easily individual flexibility, which also promotes mobility. The two-tier structure makes room for national and international mobility by contributing to the modularisation of study programmes. In the age of life-long learning, one of the most significant factors speaking in favour of a two-tier structure is that it allows interaction between studies and working life.

Most of the professionally oriented higher education institutions offer at the moment bachelor-level degrees and in many countries master-level degrees are being introduced to these institutions. This development may serve the purpose of diversification of higher education provision. It may also contribute to the efficient use of resources because students do not need to change their orientation at the transition point.

The bachelor/master structure has become a world standard. Its adoption will facilitate better recognition of European degrees both within Europe and in the world and will make it more attractive for international students to consider studying in Europe.

### Framework for bachelor-level degrees in Europe

The promotion of mobility in Europe requires increased transparency and comparability of European higher education qualifications. In order to achieve this need some common criteria for the definition of bachelor degrees are needed. This framework should be flexible enough to allow national variations but at the same time clear enough to serve as a definition. These broad definitions should be achieved already in the Prague Summit of Higher Education.

The following factors could be seen as useful common denominators for a European bachelor-level degree:

- Bachelor-level degree is a higher education qualification the extent of which is 180 to 240 credits (ECTS). It normally takes three to four years of full-time study to complete the degree. Bachelor-level degrees play an important role in the life-long learning paradigm and learning to learn skills should be an essential part of any bachelor-level degree.

- It is important to note that the bachelor-level degrees, often referred to as first degrees can be taken at either traditional universities or at professionally-oriented higher education institutions. Programmes leading to the degree may, and indeed should have different orientations and various profiles in order to accommodate a diversity of individual, academic and labour market needs.

- In order to increase transparency it is important that the specific orientation and profile and learning outcomes of a given qualification are included in its title and explained on the Diploma Supplement issued to the student. Information on different study programmes should be transparent to enable the students make informed choices.

- Even bachelor degrees which serve as an intermediate qualification preparing students for further study should be based on a proper curriculum. They should not only be seen as a part of a longer curriculum as some students may wish to change direction or to choose a graduate programme or specialisation offered at another institution.

#### Labour market relevance

In the European tradition higher education has never been an island. There is a strong need for close interaction between higher education and society at large. Labour market relevance should not undermine higher education's cultural value.

There are many different ways in which bachelor-type degrees can be relevant to the common European labour market. While many curricula ought to be geared towards specific professions and immediate entrance onto the labour market, others need to prepare students for further studies and a later entrance. All curricula should include transversal skills and competencies required from all active citizens in Europe. This entails long-term development of educational contents.

In European countries labour markets expect higher education qualifications from more and more young people. This is likely to be more difficult in countries offering only long one-tier qualifications. The higher education system is expected to offer independent shorter degrees of the bachelor type geared specifically for labour market needs. At the same time there are needs for updating and upgrading qualifications and skills of the present labour force.

#### Disciplinary issues

Different disciplines have characters of their own and they have to be taken into consideration when developing degree structures. It should be clear that in some fields which involve professional accreditation bachelor-level degrees will not always serve as independent qualifications leading to full labour market relevant professional competence. However, in those fields to an intermediate qualification may be worth developing for the reasons mentioned above.

In all fields, reasonable transition mechanisms between bachelor and master programmes should be established, both within the same higher education sector and between different higher education sectors. These transition mechanisms should enhance also interdisciplinarity.

Reforming structures only is not enough. Transparency and comparability of transferable core competencies expected from graduates of bachelor and master programmes in broad subject areas are needed at the European level. Higher education institutions and their European networks involving professional bodies and other stakeholders should develop these common guidelines.

### ANEXO 3

#### Towards the European Higher Education Area *Communiqué of the meeting of European Ministers in charge of Higher Education in Prague on May 19th 2001.*

Two years after signing the Bologna Declaration and three years after the Sorbonne Declaration, European Ministers in charge of higher education, representing 32 signatories, met in Prague in order to review the progress achieved and to set directions and priorities for the coming years of the process. Ministers reaffirmed their commitment to the objective of establishing the European Higher Education Area by 2010. The choice of Prague to hold this meeting is a symbol of their will to involve the whole of Europe in the process in the light of enlargement of the European Union.

Ministers welcomed and reviewed the report “Furthering the Bologna Process” commissioned by the follow-up group and found that the goals laid down in the Bologna Declaration have been widely accepted and used as a base for the development of higher education by most signatories as well as by universities and other higher education institutions. Ministers reaffirmed that efforts to promote mobility must be continued to enable students, teachers, researchers and administrative staff to benefit from the richness of the European Higher Education Area including its democratic values, diversity of cultures and languages and the diversity of the higher education systems.

Ministers took note of the Convention of European higher education institutions held in Salamanca on 29-30 March and the recommendations of the Convention of European Students, held in Gothenburg on 24-25 March, and appreciated the active involvement of the European University Association (EUA) and the National Unions of Students in Europe (ESIB) in the Bologna process. They further noted and appreciated the many other initiatives to take the process further. Ministers also took note of the constructive assistance of the European Commission.

Ministers observed that the activities recommended in the Declaration concerning degree structure have been intensely and widely dealt with in most countries. They especially appreciated how the work on quality assurance is moving forward. Ministers recognized the need to cooperate to address the challenges brought about by transnational education. They also recognized the need for a lifelong learning perspective on education.

#### *Further actions following the six objectives of the Bologna process*

As the Bologna Declaration sets out, Ministers asserted that building the European Higher Education Area is a condition for enhancing the attractiveness and competitiveness

of higher education institutions in Europe. They supported the idea that higher education should be considered a public good and is and will remain a public responsibility (regulations etc.), and that students are full members of the higher education community. From this point of view Ministers commented on the further process as follows:

#### Adoption of a system of easily readable and comparable degrees

Ministers strongly encouraged universities and other higher education institutions to take full advantage of existing national legislation and European tools aimed at facilitating academic and professional recognition of course units, degrees and other awards, so that citizens can effectively use their qualifications, competencies and skills throughout the European Higher Education Area.

Ministers called upon existing organizations and networks such as NARIC and ENIC to promote, at institutional, national and European level, simple, efficient and fair recognition reflecting the underlying diversity of qualifications.

#### Adoption of a system essentially based on two main cycles

Ministers noted with satisfaction that the objective of a degree structure based on two main cycles, articulating higher education in undergraduate and graduate studies, has been tackled and discussed. Some countries have already adopted this structure and several others are considering it with great interest. It is important to note that in many countries bachelor's and master's degrees, or comparable two cycle degrees can be obtained at universities as well as at other higher education institutions. Programmes leading to a degree may, and indeed should, have different orientations and various profiles in order to accommodate a diversity of individual, academic and labour market needs as concluded at the Helsinki seminar on bachelor level degrees (February 2001).

#### Establishment of a system of credits

Ministers emphasized that for greater flexibility in learning and qualification processes the adoption of common cornerstones of qualifications, supported by a credit system such as the ECTS or one that is ECTS-compatible, providing both transferability and accumulation functions, is necessary. Together with mutually recognized quality assurance systems such arrangements will facilitate students access to the European labour market and enhance the compatibility, attractiveness and competitiveness of European higher education. The generalized use of such a credit system and of the Diploma Supplement will foster progress in this direction.

#### Promotion of mobility

Ministers reaffirmed that the objective of improving the mobility of students, teachers, researchers and administrative staff as set out in the Bologna Declaration is of the utmost importance. Therefore, they confirmed their commitment to pursue the removal of all obstacles to the free movement of students, teachers, researchers and administrative staff and emphasized the social dimension of mobility. They took note of the possibilities for mobility



offered by the European Community programmes and the progress achieved in this field, e.g. in launching the Mobility Action Plan endorsed by the European Council in Nice in 2000.

#### Promotion of European cooperation in quality assurance

Ministers recognized the vital role that quality assurance systems play in ensuring high quality standards and in facilitating the comparability of qualifications throughout Europe. They also encouraged closer cooperation between recognition and quality assurance networks. They emphasized the necessity of close European cooperation and mutual trust in an acceptance of national quality assurance systems. Further they encouraged universities and other higher education institutions to disseminate examples of best practice and to design scenarios for mutual acceptance of evaluation and accreditation/certification mechanisms. Ministers called upon the universities and other higher education institutions, national agencies and the European Network of Quality Assurance in Higher Education (ENQA), in cooperation with corresponding bodies from countries, which are not members of ENQA, to collaborate in establishing a common framework of reference and to disseminate best practice.

#### Promotion of the European dimensions in higher education

In order to further strengthen the important European dimensions of higher education and graduate employability Ministers called upon the higher education sector to increase the development of modules, courses and curricula at all levels with "European" content, orientation or organization. This concerns particularly modules, courses and degree curricula offered in partnership by institutions from different countries and leading to a recognized joint degree.

#### *Furthermore Ministers emphasized the following points: Lifelong learning*

Lifelong learning is an essential element of the European Higher Education Area. In the future Europe, built upon a knowledge-based society and economy, lifelong learning strategies are necessary to face the challenges of competitiveness and the use of new technologies and to improve social cohesion, equal opportunities and the quality of life.

#### Higher education institutions and students

Ministers stressed that the involvement of universities and other higher education institutions and of students as competent, active and constructive partners in the establishment and shaping of a European Higher Education Area is needed and welcomed. The institutions have demonstrated the importance they attach to the creation of a compatible and efficient, yet diversified and adaptable European Higher Education Area. Ministers also pointed out that quality is the basic underlying condition for trust, relevance, mobility, compatibility and attractiveness in the European Higher Education Area. Ministers expressed their appreciation of the contributions toward developing study programmes combining academic quality with relevance to lasting employability and called for a continued proactive role of higher education institutions.

Ministers affirmed that students should participate in and influence the organization and content of education at universities and other higher education institutions. Ministers also reaffirmed the need, recalled by students, to take account of the social dimension in the Bologna process.

#### Promoting the attractiveness of the European Higher Education Area

Ministers agreed on the importance of enhancing attractiveness of European higher education to students from Europe and other parts of the world. The readability and comparability of European higher education degrees worldwide should be enhanced by the development of a common framework of qualifications, as well as by coherent quality assurance and accreditation/certification mechanisms and by increased information efforts.

Ministers particularly stressed that the quality of higher education and research is and should be an important determinant of Europe's international attractiveness and competitiveness. Ministers agreed that more attention should be paid to the benefit of a European Higher Education Area with institutions and programmes with different profiles. They called for increased collaboration between the European countries concerning the possible implications and perspectives of transnational education.

#### Continued follow-up

Ministers committed themselves to continue their cooperation based on the objectives set out in the Bologna Declaration, building on the similarities and benefiting from the differences between cultures, languages and national systems, and drawing on all possibilities of intergovernmental cooperation and the ongoing dialogue with European universities and other higher education institutions and student organizations as well as the Community programmes.

Ministers welcomed new members to join the Bologna process after applications from Ministers representing countries for which the European Community programmes Socrates and Leonardo da Vinci or Tempus-Cards are open. They accepted applications from Croatia, Cyprus and Turkey.

Ministers decided that a new follow-up meeting will take place in the second half of 2003 in Berlin to review progress and set directions and priorities for the next stages of the process towards the European Higher Education Area. They confirmed the need for a structure for the follow-up work, consisting of a follow-up group and a preparatory group. The follow-up group should be composed of representatives of all signatories, new participants and the European Commission, and should be chaired by the EU Presidency at the time. The preparatory group should be composed of representatives of the countries hosting the previous ministerial meetings and the next ministerial meeting, two EU member states and two non-EU member states; these latter four representatives will be elected by the follow-up group. The EU Presidency at the time and the European Commission will also be part of the preparatory group.

The preparatory group will be chaired by the representative of the country hosting the next ministerial meeting.

The European University Association, the European Association of Institutions in Higher Education (EURASHE), the National Unions of Students in Europe and the Council of Europe should be consulted in the follow-up work.

In order to take the process further, Ministers encouraged the follow-up group to arrange seminars to explore the following areas: cooperation concerning accreditation and quality assurance, recognition issues and the use of credits in the Bologna process, the development of joint degrees, the social dimension, with specific attention to obstacles to mobility, and the enlargement of the Bologna process, lifelong learning and student involvement.

Disponível em: [www.cnaves.pt/DOCS/Diversos/declaracaodebolonha.pdf](http://www.cnaves.pt/DOCS/Diversos/declaracaodebolonha.pdf). Acesso em 21.02.2007.

### Resumo de bolonha

Subscrita em Junho de 1999 pelos ministros responsáveis pelo ensino superior de 29 países europeus, a Declaração de Bolonha<sup>1</sup> tem como objectivo central a construção da Área Europeia de Ensino Superior. Partindo dos objectivos gerais de mobilidade, de empregabilidade dos diplomados e de competitividade dos sistemas europeus de ensino superior, esta declaração define seis objectivos específicos, dos quais consta a inteligibilidade e comparabilidade dos graus conferidos nos sistemas europeus de ensino superior. Além disso avança alguns elementos de estruturação dos graus académicos em dois ciclos, de graduação e pós-graduação, sendo que o acesso ao 2º ciclo pressupõe completar um primeiro ciclo com a duração mínima de três anos.

Seja em consequência da própria declaração, seja porque havia previamente essa intenção, têm vindo a ser introduzidas reformas em diversos países que apontam para um primeiro grau de graduação com uma duração típica de três ou quatro anos, isto é, com 180 a 240 unidades de crédito ECTS. Foi também este um dos resultados do seminário realizado em Helsínquia em Fevereiro de 2001<sup>2</sup>. As tendências verificadas nos diferentes países signatários da declaração constam de dois relatórios, o primeiro<sup>3</sup> preparado para a Conferência de Bolonha e o segundo<sup>4</sup> para a Convenção das Instituições de Ensino Superior, realizada em Salamanca em Março de 2001, e também para a Conferência de Praga, realizada em Maio deste ano. Nesta conferência foi apresentado um relatório sobre o Processo de Bolonha<sup>5</sup>, tendo sido aprovado um comunicado<sup>6</sup> em que se reafirmam os objectivos da Declaração de Bolonha e se apontam vias de desenvolvimento do processo.

No entanto, no decurso dos trabalhos realizados entre Bolonha e Praga, por diversas vezes se levantou a questão de saber se estes limites, 3 a 4 anos, são ou não compatíveis com as exigências de formação para efeitos profissionais em algumas áreas do conhecimento como a Medicina ou a Engenharia. Assim como se verificou que a discussão dos objectivos de formação é mais fácil quando realizada por área de conhecimento a nível europeu do que quando envolve todas as áreas de conhecimento, mesmo que no âmbito de cada sistema nacional.

### A situação portuguesa

O sistema de ensino superior português prevê a existência de dois níveis diferentes de graduação, ou seja, do primeiro ciclo: Bacharelato e Licenciatura. O Conselho Nacional de Educação aprovou, em 1993 e em 1995, pareceres<sup>7</sup> que apontam para o desaparecimento destes graus, substituindo-os por um "Diploma de Estudos Superiores", o que significa que a discussão sobre os graus de ensino superior que hoje é suscitada pela avaliação das implicações a nível nacional pela Declaração de Bolonha, não é nova e é, de facto, ressuscitada num novo contexto.

1 Anexo 1

2 Anexo 2.

3 Knudsen, Inge; Haug, Guy; Kirstein, Jette; *Trends in Learning Structures in Higher Education*, Junho de 1999.

4 Haug, Guy; Tauch. Christian; *Trends in Learning Structures in Higher Edllcatiol1 (II)*, Abril de 2001.

5 Lourtie, Pedro; *Furthering the Bologna Process*, Maio de 2001.

6 Anexo 3

7 CNE, Pareceres 1/93 e 1/95

O CRUP apresentou publicamente a proposta de acabar com o Bacharelato, como grau nacional, e de manutenção da Licenciatura, com uma duração de 4 anos.

As questões da supressão de um dos graus e da sua designação são questões autónomas. A primeira tem relevância no quadro internacional e a segunda é apenas relevante a nível interno.

De facto, as designações nos diferentes países para o primeiro grau são diversas, desde o "Bachelor" anglo-saxónico, à "Licence" francesa, passando pela "Laurea" italiana.

Para além do sistema estruturante de graus, os vários países signatários têm outros diplomas com durações diversas, por exemplo, formações curtas que, em inglês, são usualmente designadas por "associate degrees". Em França, na linha do 3-5-8 do relatório Attali, o sistema de graus "Licence-Mastere-Doctorat" é uma superestrutura, sem que tivessem deixado de existir DEUG ou DUT, Maltrise, DEA ou DESS, etc.

A estrutura de graus do tipo "Bachelor"/ "Master", em que o primeiro grau tem uma duração entre 3 e 4 anos e o segundo entre 1 e 2 anos, é tradicional em países como o Reino Unido, a Irlanda ou Malta, e está bem estabelecido nos países nórdicos, Islândia, Suécia, Noruega e Dinamarca, embora nestes países persistam formações longas em algumas áreas de formação, estando prevista a sua introdução na Noruega. Este tipo de estrutura foi introduzido em países como a Estónia, Letónia e Lituânia, bem como em Itália, no quadro de uma extensa reforma do sistema, ou na Alemanha, onde coexiste a nova estrutura com os graus tradicionais. Verificou-se também que em alguns países se reforçou, alargou o âmbito de aplicação ou se abriu a possibilidade desta estrutura de graus, como a República Checa, a Eslováquia, a Holanda, a Áustria e a Finlândia.

A discussão sobre a alteração do sistema nacional de graus pressupõe que sejam claros os objectivos que se pretendem atingir. Como foi referido acima, o objectivo essencial é desenvolver a Área Europeia de Ensino Superior, onde seja mais fácil a mobilidade de estudantes e o reconhecimento mútuo de qualificações. A alteração do sistema de graus não é o único instrumento para atingir esse objectivo. A existência de sistemas de créditos compatíveis, baseados nas unidades do ECTS, a aplicação de metodologias de reconhecimento de qualificações como as previstas na Convenção de Lisboa sobre Reconhecimentos, assinada em 1997 e ratificada por Portugal em 2000, a generalização do Suplemento ao Diploma, são outros instrumentos que contribuem para o mesmo objectivo, promovendo a mobilidade internacional, mas também a nível interno.

No entanto, a existência de sistemas nacionais de graus com major nível de semelhança, favorece a possibilidade de prosseguimento de estudos em país diferente, após a obtenção do primeiro grau. Se for feito um trabalho por área disciplinar a nível europeu, no sentido de se procurar um entendimento quanto a um conjunto essencial de objectivos de formação, mais fácil será o reconhecimento das qualificações obtidas em diferentes países e instituições.

Por outro lado, uma major semelhança entre os sistemas nacionais de graus melhora a inteligibilidade desses mesmos graus por parte de eventuais interessados exteriores à Área

Europeia de Ensino Superior e o potencial de os atrair, relativamente aos concorrentes mais directos, nomeadamente os Estados Unidos. É desta questão que se trata quando se refere a competitividade dos sistemas de ensino superior europeus.

A redução da duração da formação não é nem um objectivo em si, nem um resultado imediato da Declaração de Bolonha. No entanto, não se poderá deixar de questionar a duração dos estudos em Portugal, em confronto com o que se passa noutros países. Se a duração dos estudos, para obter um determinado nível de formação, for maior em Portugal do que noutros países, está comprometida a capacidade de atrair estudantes de outros países e os estudantes portugueses poderão ser levados a optar por estudar noutro país. Para além disso, está por provar que os sistemas que contemplam uma menor duração dos respectivos planos de estudos tenham uma qualidade inferior de formação dos seus graduados.

Já hoje se verificam situações que põem em causa o nosso sistema de dois níveis de graus. Há estudantes portugueses que obtiveram um Bacharelato em Portugal e que foram aceites em cursos de Master no Reino Unido. Ou seja, ao fim de um tempo equivalente à Licenciatura, obtêm um grau que dá acesso ao Ph.D. que, se o fizerem, terá equivalência ao Doutoramento em Portugal. Acresce que quem consegue seguir esta via são os que têm maior capacidade económica, criando uma situação de injustiça. Para além da duração curricular dos cursos, há que ter em conta a duração efectiva, ou seja, a questão do insucesso. Esta questão tem de ser objecto de um esforço no sentido de aumentar o sucesso, sem obviamente pôr em causa a qualidade da formação, mas esta é uma questão autónoma da que se propõe discutir.

#### A discussão que se propõe

Propõe-se a discussão do sistema de graus nacionais, nomeadamente considerando as seguintes questões:

- a) Supressão de um dos graus de graduação (Bacharelato *e/ou* Licenciatura);
- b) Duração padrão para o grau único de graduação (processo de Bolonha: 3 a 4 anos ou 180 a 240 unidades ECTS);
- c) Identificação das formações dirigidas ao exercício de profissões que não se enquadram no padrão devido a constrangimentos legais, nacionais ou directivas comunitárias, e definição da forma de organizar essas formações e d grau ou diploma a atribuir na sua conclusão (Por exemplo, diploma de pós-graduação profissional ou grau de mestre);
- d) Reflexão sobre o grau de Mestre e o respectivo conteúdo de formação, considerando ou não a possibilidade de mestrados de perfil “profissional” (nomeadamente nas situações previstas em c) para além do actual perfil “científico”, bem como as condições de acesso a este nível de formação;
- e) Implicações para os estudos de doutoramento, nomeadamente das questões colocadas em c) e
- d), quanto à sua organização, incluindo a eventual generalização de cursos de doutoramento, e às condições de acesso a este grau;
- f) Designação do grau único de graduação (Proposta do CRUP: Licenciatura; Proposta do CNE de 1993: Diploma de Estudos Superiores);

Nesta discussão é essencial ter em conta alguns aspectos:

- a realidade dos nossos parceiros no Processo de Bolonha: na medida em que o objectivo é atingir um sistema de graus que seja inteligível e comparável, é importante perceber as reformas que estão a ser introduzidas e perspectivadas pelos nossos parceiros, tendo em vista

a aproximação entre os sistemas de ensino superior, mas também as questões essenciais que deverão ser defendidas por Portugal no quadro do Processo de Bolonha; I

- os pareceres do Conselho Nacional de Educação sobre o ensino superior: nomeadamente os pareceres 1/93 e 1/95;
- a identificação dos objectivos de formação correspondentes a cada grau, por área do conhecimento: esta questão é importante para que a aproximação entre sistemas não seja apenas formal, mas igualmente de conteúdo; tendo em conta que esta questão deve ser tratada por área de conhecimento, é da maior relevância a exploração dos contactos internacionais que as instituições de ensino superior têm nas diferentes áreas de conhecimento;
- a generalização de um sistema de créditos baseado nas unidades ECTS: o qual foi objecto de propostas por parte do CRUP e do CCISP e que estão a ser trabalhadas para a sua consagração legal;
- o reforço da oferta de formações pós-secundárias profissionalizantes de curta duração: a legislação de suporte aos Cursos de Especialização Tecnológica prevê actualmente a possibilidade de creditar parte da formação para efeitos de prosseguimento de estudos e a intervenção das instituições de ensino superior, oferecendo ou participando na oferta destas formações.

*Outubro de 2001*

## **Anexo C — Pacto Educativo 1996**

### Texto Integral do Pacto educativo para o futuro firmado em 1996

#### 1. Bases do Acordo

Os parceiros do Pacto educativo para o futuro aceitam que:

1.1 A educação e a formação configuram áreas de prioridade política em Portugal. Da sua qualidade depende em parte significativa a sustentabilidade do desenvolvimento do País. A melhoria do nosso sistema de formação não é uma condição suficiente, mas é uma condição indispensável e altamente favorável para o nosso desenvolvimento social.

1.2 A educação é uma questão pública e uma ambição nacional. As grandes opções e linhas de orientação estratégica da política educativa podem e devem ser objecto de negociação e acordo entre os protagonistas do processo educativo: autoridades, pais, professores, outros técnicos de educação, estudantes. Este acordo é necessário para garantir a mudança de atitude social face às questões educativas, para a concertação e co-responsabilização de vários parceiros numa missão que é nacional, e para a continuidade das políticas.

1.3 A política educativa deve ser orientada por princípios, deve identificar objectivos estratégicos e deve definir áreas prioritárias de intervenção. As acções e iniciativas que asseguram a operacionalização de uma política devem enquadrar-se nos princípios e objectivos definidos e devem ser desenvolvidas de forma faseada, gradual e programada, pressupondo a existência de mecanismos de acompanhamento, avaliação e correcção.

#### Princípios Gerais do Pacto

O Pacto educativo para o futuro será orientado pelos seguintes princípios gerais:

2.1 A educação é um assunto de todos. Não interessa apenas aos professores e aos estudantes, aos pais, aos técnicos e aos decisores políticos. Interessa a todos os Portugueses. As suas instituições, organizações e representantes devem ser chamados a intervir activamente na definição, realização e avaliação da política educativa. E não necessariamente apenas através do diálogo de cada um com o Estado, mas também, e cada vez mais, no diálogo dos parceiros entre si, estimulado e arbitrado pelo Estado.

2.2 A finalidade essencial do processo educativo é o desenvolvimento e a formação global de todos, em condições de igualdade de oportunidades, no respeito pela diferença e autonomia de cada um. A formação global é pessoal, cívica, científica, cultural, técnica e prática. A intervenção do Estado deve pautar-se pela promoção das condições para o desenvolvimento do processo educativo, pela concretização dos princípios da equidade e da igualdade de oportunidades, pela atenção particular às pessoas e grupos mais desfavorecidos em recursos materiais e culturais, pela correcção das assimetrias sociais e regionais mais gravosas.

2.3 A escola é um lugar nuclear do processo educativo. A escola é, hoje, uma realidade multiforme, admitindo várias soluções organizativas, devendo assumir-se cada vez mais como um elo de sistemas e comunidades locais de formação.

2.4 As relações entre o Estado, a educação e a sociedade devem ser redefinidas, por forma a que seja possível assegurar uma maior participação das diversas forças e parceiros sociais nas decisões e na execução das políticas educativas, em todos os níveis de administração, e desenvolver processos de co-responsabilização social no funcionamento do sistema educativo.

2.5 A democratização da educação não se alcança apenas pela massificação da frequência dos vários níveis de escolaridade. O processo de democratização do acesso à educação deve ser desenvolvido, articulando a universalização da escolaridade básica com uma acrescida difusão dos níveis secundário e superior, garantindo, simultaneamente, o rigor e a qualidade

do ensino e das aprendizagens, enquanto condições necessárias para o renovar da confiança social na escola e na educação.

2.6 A educação e a formação global dos cidadãos ao longo de toda a vida constituem uma condição necessária para o desenvolvimento económico e social, o que implica, nomeadamente, uma particular atenção à educação permanente e de adultos.

2.7 A gestão estratégica da qualidade educativa implica o desenvolvimento de processos de informação e comunicação e o aumento da visibilidade do sistema, reconhecendo-se, assim, a necessidade de serem criados sistemas alargados de informação entre instituições, serviços e públicos no domínio das políticas educativas, por forma a criar as condições que permitam a mobilização da opinião pública para a importância da educação.

2.8 A credibilização do sistema educativo e da escola é imprescindível, associando aos objectivos de alargamento da escolaridade objectivos de qualidade, investimento sustentado e rigor.

### 3. Objectivos Estratégicos

No desenvolvimento dos princípios gerais enunciados, o Pacto educativo para o futuro deve visar a prossecução dos seguintes objectivos estratégicos:

3.1 Promover a participação social no desenvolvimento do sistema educativo, o que implica:

3.1.1 Redefinir o papel do Estado, favorecendo uma maior participação das diversas forças sociais nas decisões e na execução de políticas educativas, em todos os níveis da administração, sem prejuízo da autonomia técnica e profissional dos agentes educativos.

3.1.2 Criar e desenvolver estruturas de participação formal na administração do sistema educativo e das escolas.

3.1.3 Desenvolver mecanismos de apoio e incentivo à intervenção dos pais e das suas associações.

3.2 Modernizar, regionalizar e descentralizar a administração do sistema educativo, visando, designadamente:

3.2.1 Assegurar um equilíbrio dinâmico entre, por um lado, as funções centrais de concepção, arbitragem, regulação e identificação/correção das assimetrias internas do sistema e, por outro, o desenvolvimento de projectos diversificados de cada território e comunidade educativa.

3.2.2 Transferir competências, recursos e meios para os órgãos de poder local e para as escolas.

3.2.3 Promover incentivos ao mérito e ao desempenho de qualidade, valorizando o primado da dimensão educativa sobre a dimensão meramente administrativa.

3.2.4 Desburocratizar o funcionamento dos serviços, adoptando políticas de modernização da gestão e de formação do pessoal.

3.3 Desenvolver processos de informação estratégica e alargar as redes de comunicação, o que pressupõe, entre outros aspectos:

3.3.1 Definir uma política e montar dispositivos de informação que aumentem a visibilidade do sistema e mobilizem a opinião pública para as questões educativas.

3.3.2 Contribuir para a especialização da comunicação social no domínio da educação.

3.3.3 Melhorar a imagem pública da escola e da função educativa.

3.4 Fazer do sistema educativo um sistema de escolas, e de cada escola um elo de um sistema local de formação, no sentido de:

3.4.1 Colocar a escola no centro das preocupações e do interesse da população portuguesa a todos os níveis.



3.4.2 Territorializar as políticas educativas dinamizando e apoiando formas diversificadas de gestão integrada de recursos e favorecendo a sua adaptação às especificidades locais.

3.4.3 Desenvolver os níveis de autonomia das escolas.

3.4.4 Privilegiar as funções de acompanhamento e apoio técnico às escolas, designadamente no âmbito do ensino básico.

3.5 Promover a educação e a formação como um processo permanente ao longo de toda a vida, procurando, entre outros aspectos:

3.5.1 Articular os vários níveis do sistema escolar com actividades formais e informais de educação e formação profissional.

3.5.2 Desenvolver oportunidades e ofertas de formação contínua, recorrente e em alternância.

3.5.3 Intervir, a partir do sistema educativo e das práticas educativas não formais, sobre a formação cívica e cultural da população, favorecendo a afirmação de uma consciência política democrática, um entendimento das diferenças entre culturas e o diálogo multi/intercultural e uma nova atitude face aos média.

3.6 Garantir a universalização da educação básica de qualidade, o que implica, designadamente:

3.6.1 Conferir prioridade à educação pré-escolar e ao ensino básico e, dentro deste, ao primeiro ciclo, enquanto alicerces da qualidade da educação e garantia da formação integral das crianças e dos jovens.

3.6.2 Assegurar níveis de escolaridade básica sucedida para todos os alunos.

3.6.3 Promover a integração escolar, social e cultural dos alunos.

3.6.4 Definir denominadores comuns quanto a currículos, dispositivos pedagógicos e padrões de avaliação e certificação, segundo o modelo de uma escolaridade básica única, mas não uniforme, conferindo espaços de autonomia às escolas para encontrarem as suas próprias soluções.

3.7 Consagrar um novo lugar e uma nova finalidade para o ensino secundário, para o que se afigura necessário:

3.7.1 Assumir a dupla natureza do ensino secundário: como ciclo intermédio de prosseguimento de estudos e como ciclo de formação terminal.

3.7.2 Reconhecer a diversidade de vias de ensino e formação sempre qualificantes, respeitando a sua especificidade, definindo princípios de equivalência geral de certificação e promovendo modos de interacção entre as vias de ensino regular e o ensino profissional.

3.8 Promover o desenvolvimento equilibrado do ensino superior, o que pressupõe, designadamente:

3.8.1 Alargar a oferta de ensino superior público, assegurando, desse modo, a liberdade de escolha entre ensino público e ensino particular e cooperativo.

3.8.2 Reforçar os níveis de qualidade e rigor, quer através de mecanismos de avaliação independente da qualidade do sistema, quer pelo acompanhamento regular das saídas profissionais dos diplomados.

3.8.3 Reequacionar a problemática do financiamento do ensino superior, da participação dos utentes nos seus custos e do apoio social.

3.9 Valorizar, dignificar e responsabilizar os profissionais da educação, o que pressupõe, entre outros aspectos:

3.9.1 Reconhecer o papel essencial e insubstituível dos educadores e dos professores para a melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens.

3.9.2 Dignificar a carreira docente, associando uma nova valorização a uma acrescida responsabilização dos profissionais pelas funções educativas.

3.9.3 Aliar a promoção da diversificação de perfis profissionais e a especialização dos agentes educativos ao desenvolvimento de capacidades mais amplas e interdisciplinares de intervenção docente.

3.9.4 Institucionalizar incentivos ao mérito e ao desempenho de qualidade dos agentes educativos.

#### 4. Dez Compromissos de Acção

A concretização dos objectivos estratégicos que informam o Pacto educativo para o futuro deve traduzir-se na identificação dos principais protagonistas da negociação e das áreas prioritárias de intervenção, segundo uma lógica de geometria variável. Para o Governo, tal concretização passa pela assunção imediata de dez compromissos para a acção.

4.1 Descentralizar as políticas educativas e transferir competências para os órgãos de Poder Local.

Protagonistas: Ministério da Educação, Ministério do Planeamento e da Administração do Território e órgãos representativos do poder local, nomeadamente a Associação Nacional de Municípios Portugueses.

##### Acções prioritárias

- Lançamento do processo de reordenamento territorial dos níveis de intervenção pública na gestão da rede escolar.

- Conclusão, no prazo da legislatura, do processo de transferência de poderes e de competências para os órgãos de poder local no domínio das infra-estruturas, da acção social, da coordenação intersectorial de níveis e modalidades de formação, de animação socioeducativa e de complemento curricular, no âmbito da educação pré-escolar e do ensino básico.

- Dinamização da constituição de Conselhos Locais de Educação.

4.2 Fazer da Escola o centro privilegiado das políticas educativas. Protagonistas: Ministério da Educação, Ministério da Saúde, Ministério da Justiça, Ministério da Administração Interna, Secretarias de Estado da Juventude e do Desporto, órgãos de administração, direcção e gestão de escolas, associações de pais, órgãos de poder local, sindicatos de professores, centros de formação de associações de escolas.

##### Acções prioritárias

- Aprovação das linhas de orientação estratégica para o desenvolvimento de processos de autonomia das escolas, até final do primeiro semestre de 1996.

- Celebração de contratos de autonomia entre as escolas e o Ministério da Educação, apoiando o desenvolvimento de formas diversificadas de organização pedagógica e administrativa, respeitando a autonomia de cada instituição e a especificidade de cada território educativo.

- Aperfeiçoamento dos modelos de gestão escolar que favoreçam a participação dos professores, dos pais, dos estudantes e das instituições locais na direcção dos estabelecimentos de ensino, com institucionalização de mecanismos de protecção ao «voluntariado social» que possibilitem a efectiva participação dos pais na educação dos filhos e na vida das escolas.

- Adopção de medidas, no prazo da legislatura, visando a humanização e melhoria do ambiente educativo das instituições escolares, promovendo, designadamente, a melhoria das condições físicas, morais e sociais de desenvolvimento das escolas de ensino, quer em termos de equipamentos e recursos, quer em termos de segurança e convivialidade.

- Desenvolvimento de um programa visando garantir a segurança das instalações escolares, integrando intervenções específicas de prevenção e combate à violência, à droga, ao álcool e ao tabaco e de promoção da formação cívica.

- Desenvolvimento de medidas de reforço do policiamento dos acessos e das zonas circundantes dos estabelecimentos de educação e de ensino.

4.3 Criar uma rede nacional de Educação Pré-Escolar. Protagonistas: Ministério da Educação, Ministério da Solidariedade e da Segurança Social, Ministério da Saúde, Associação Nacional de Municípios Portugueses, instituições particulares de solidariedade social, entidades responsáveis pelo ensino particular e cooperativo, sindicatos de professores, personalidades de reconhecido mérito.

Acções prioritárias

- Aprovação do quadro normativo orientador da educação pré-escolar, até final do mês de Abril, com posterior envio para apreciação pelo Conselho Nacional de Educação.
- Generalização da educação pré-escolar, segundo modalidades diversificadas em função da especificidade dos contextos, com abertura das salas de educação pré-escolar que reúnam condições de funcionamento a partir do ano lectivo 1996/1997.

4.4 Melhorar a qualidade do processo educativo.

Protagonistas: Ministério da Educação, Ministério das Finanças, Ministério do Planeamento e da Administração do Território, Ministério da Ciência e da Tecnologia, Ministério da Cultura, Ministério do Ambiente, escolas, institutos de investigação, grandes fundações, sociedades científicas e pedagógicas, associações culturais, associações de defesa do património, associações ecologistas, personalidades de reconhecido mérito.

Acções prioritárias

- Lançamento de um programa de divulgação e promoção da inovação e da qualidade educativa, valorizando e divulgando as experiências positivas realizadas pelas escolas, apoiando e acompanhando processos tendentes à construção de escolas de qualidade e criando sistemas de incentivos ao desenvolvimento de processos de inovação e de mudança.
- Desenvolvimento de medidas, com impacto no ano lectivo em curso e seguintes, visando a promoção das aprendizagens e o sucesso de uma escolaridade para todos os alunos, designadamente ao nível da educação básica, em articulação com o reforço do apoio educativo para crianças e jovens com necessidades educativas especiais.
- Lançamento de um programa piloto no domínio do ensino experimental, com reforço dos recursos laboratoriais e dos equipamentos das escolas e desenvolvimento de acções de formação de professores, abrangendo estabelecimentos dos vários níveis de escolaridade.
- Desenvolvimento de um programa de modernização da administração do sistema educativo nos domínios do «planeamento estratégico», do «acompanhamento», da «auditoria» e «consultoria» às escolas, na avaliação externa e monitorização do funcionamento do sistema e das escolas.
- Adopção de medidas, no decurso da legislatura, designadamente em sede de revisão da reforma curricular dos ensinos básico e secundário, tendentes a promover as dimensões artística, cultural e ambiental da educação.
- Desenvolvimento de acções tendentes a favorecer a formação pessoal e social das crianças e dos jovens, designadamente nos domínios da educação para a cidadania e para o reforço da identidade nacional, para a solidariedade e para os valores democráticos e da dimensão europeia na educação.

4.5 Assegurar a educação e a formação como um processo permanente ao longo de toda a vida. Protagonistas: Ministério da Educação, Ministério para a Qualificação e o Emprego, Ministério do Ambiente, Ministério da Cultura, Ministério da Solidariedade e da Segurança Social, órgãos do poder local, associações locais.

Acções prioritárias

- Lançamento de um programa, no primeiro trimestre de 1996 e no âmbito do Ano Internacional da Educação e da Formação para Toda a Vida, tendente a assegurar a actualização permanente dos níveis de educação/formação da população em geral e, em especial, daquela

que vai sendo marginalizada à medida e na medida em que os níveis de escolaridade básica avançam.

- Adopção de medidas visando estimular a actualização, ao longo de toda a vida, do saber, do saber-fazer, do «aprender a ser com os outros» e do saber relacional e comportamental de toda a população, em especial dos indivíduos e dos grupos marcados por processos de exclusão social.

4.6 Assegurar a formação para a vida activa e a relação entre educação-formação. Protagonistas: Ministério da Educação, Ministério para a Qualificação e o Emprego, Ministério da Solidariedade e Segurança Social, Ministério da Economia, Associação Nacional de Municípios Portugueses, confederações patronais e confederações sindicais, associações de pais, associações de estudantes.

Acções prioritárias

- Lançamento de cursos de formação profissional para os jovens que concluíram a escolaridade obrigatória.

- Diversificação de vias de educação/formação no ensino secundário, sempre certificantes e qualificantes.

- Lançamento de modalidades específicas de educação/formação para os jovens que tenham abandonado a escola antes da conclusão da escolaridade obrigatória.

- Desenvolvimento, no decurso da legislatura, de uma política integrada de formação inicial de jovens que garanta a articulação dos vários subsistemas existentes dependentes de diferentes tutelas, designadamente o sistema de aprendizagem, os cursos tecnológicos do ensino secundário, as escolas profissionais, as escolas tecnológicas, a formação profissional pós-escolaridade básica.

- Desenvolvimento de políticas integradas que favoreçam e intensifiquem a articulação Escola / Empresa.

4.7 Valorizar e dignificar o papel dos professores e dos educadores. Protagonistas: Ministério da Educação, Ministério da Ciência e da Tecnologia, Ministério das Finanças, Secretaria de Estado da Administração Pública, sindicatos de professores, associações pedagógicas de professores, centros de formação de associações de escolas, instituições de ensino superior, associações científicas e pedagógicas, personalidades de reconhecido mérito.

Acções prioritárias

- Renegociação dos estatutos das carreiras docentes, associando uma nova valorização a uma acrescida responsabilização, garantindo condições de acesso à formação contínua e instituindo mecanismos de avaliação e diferenciação interna que tenham como referência a qualidade do respectivo desempenho profissional.

- Aprovação do novo regime jurídico da formação contínua de professores.

- Redefinição, no prazo da legislatura, do sistema de colocação de professores do ensino não superior visando a estabilidade do corpo docente, designadamente privilegiando as colocações plurianuais, tomando como referência a duração dos ciclos de escolaridade, e desenvolvendo incentivos à fixação de professores em zonas isoladas.

- Revisão dos perfis profissionais dos professores, promovendo a diversificação e a especialização, associadas a uma maior e mais alargada competência pedagógica, no sentido da interdisciplinaridade e integração dos saberes.

4.8 Reequacionar os sistemas de financiamento da educação, considerando, designadamente:

4.8.1 O financiamento da escolaridade obrigatória no sentido da gratuidade. Protagonistas: Ministério da Educação, Ministério das Finanças, Ministério da Solidariedade e Segu-

rança Social, Associação Nacional de Municípios Portugueses, Confederação Nacional das Associações de Pais.

4.8.2 O financiamento do ensino secundário, que deve admitir soluções diversificadas. Protagonistas: Ministério da Educação, Ministério das Finanças, Ministério para a Qualificação e o Emprego, Associação Nacional das Escolas Profissionais, Confederação Nacional das Associações de Pais, associações de estudantes.

4.8.3 O financiamento do ensino superior, considerando quer os aspectos de funcionamento, investimento, incentivos e contratos-programa, quer as problemáticas da acção social escolar e das propinas. Protagonistas: Ministério da Educação, Ministério das Finanças, Ministério para a Qualificação e o Emprego, Ministério da Ciência e da Tecnologia, Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas, Conselho Coordenador do Ensino Superior Politécnico, associações de estudantes, Confederação Nacional das Associações de Pais.

Acções prioritárias

- Aprovação do regime jurídico de delimitação de competências da administração central, regional e local.

- Aprovação do modelo de financiamento do ensino superior, criando mecanismos de repartição de custos e consagrando medidas de apoio social aos estudantes carenciados.

4.9 Promover o desenvolvimento equilibrado do ensino superior. Protagonistas: Ministério da Educação, Ministério da Economia, Ministério para a Qualificação e o Emprego, Ministério da Ciência e da Tecnologia, Ministério do Planeamento e da Administração do Território, Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas, Conselho Coordenador do Ensino Superior Politécnico, associações de estudantes, Confederação Nacional das Associações de Pais. Acções prioritárias

- Revisão do regime de acesso ao ensino superior, reduzindo o número excessivo e mesmo redundante de provas a que os estudantes vêm sendo submetidos.

- Aumento progressivo, no decurso da legislatura, do número de vagas oferecidas pelo ensino público, designadamente nos cursos de componente científico-tecnológica, assegurando, desse modo, a liberdade de escolha entre ensino público e ensino particular e cooperativo.

- Revisão do sistema de articulação entre o ensino superior universitário e politécnico, por forma a construir um novo equilíbrio na relação entre longa e curta duração de estudos de graduação.

4.10 Valorizar e dignificar o papel e a inserção do ensino particular e cooperativo no Sistema Educativo. Protagonistas: Ministério da Educação, Ministério das Finanças, Ministério da Solidariedade e Segurança Social, entidades responsáveis pelo ensino particular e cooperativo, instituições particulares de solidariedade social, órgãos do poder local.

Acções prioritárias

- Reactivação dos trabalhos do Conselho Coordenador do Ensino Particular e Cooperativo.

- Revisão do Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo dos ensinos superior e não superior.

- Desenvolvimento dos trabalhos tendentes à definição de cartas escolares integradas, que articulem a intervenção do ensino público e do ensino particular e cooperativo, no âmbito da educação pré-escolar e dos ensinos básico, secundário e superior.

Disponível em [www.rioei.org/rie34a04.htm](http://www.rioei.org/rie34a04.htm). Acesso em 09.02.2007