

IGUALDADE E LIBERDADE NA ESCOLA: um caminho armadilhado de falsos consensos

Luís Souta
ESE de Setúbal

1. Introdução

Igualdade e liberdade constituem dois valores estruturantes da nossa democracia. No plano jurídico, eles têm procurado orientar o sentido das relações humanas do nosso complexo e sinuoso viver em sociedade. Já quanto ao seu exercício, as opiniões apontam para alguma erosão e esvaziamento do conteúdo dos mesmos, uns queixando-se de excesso (liberdade), outros de defeito (igualdade). A constatação deste défice deve ter estado na base dessa ideia peregrina de criação do Ministério da Igualdade, onde se «optou por uma posição minimalista e se circunscreveu a igualdade às questões do género em detrimento de «uma visão ampla [...] que implicaria a inclusão das problemáticas relativas às minorias étnico-culturais, aos deficientes, à pobreza e à exclusão social» (Souta, 1999). Este desastroso ensaio finou-se, poucos meses volvidos, logo na primeira remodelação do Governo (12/09/00).

Não é, no entanto, em torno da liberdade e da igualdade que os problemas emergem na escola dos nossos dias. As suas vulnerabilidades e ineficácia são de outra ordem. A crise da escola, na nossa óptica, está mais na quebra (ou mesmo na ausência) dos valores da autoridade e da disciplina, do trabalho e da exigência, do rigor e da responsabilidade.

Por oposição a um tempo passado, a liberdade e a igualdade, tornaram-se, naturalmente, no pós-ditadura, duas traves mestras de um viver académico sem peias nem hierarquias. Esse período, que deveria ter um carácter transitório, acabou por se arrastar tempo demais. Aquilo a que alguns chamam a fase da “normalização” (Teodoro, 1994) não mexeu com as questões de fundo: o facilitismo e até algum laxismo não se atenuaram. Por isso, não creio que seja necessário «reinventar a igualdade e a liberdade na escola». Importa antes, mudar de agulha, redirecccionar a nossa acção estratégica no sentido de criar um verdadeiro clima organizacional de estudo e trabalho, propício à criação de padrões de qualidade. A autoridade esclarecida dos mais velhos (no respeito pelo outro e pela sua liberdade), dos que (sabem e) ensinam, dos que dirigem (democraticamente) as instituição, deve traduzir-se numa acrescida exigência: rigor e responsabilidade no trabalho de todos aqueles que aí laboram, a começar pelos que têm a missão primeira de aprender. São estes valores que agora devem estruturar o quotidiano das nossas instituições escolares (com liberdade e no respeito pela igualdade, sem dúvida). Esta é a verdadeira prioridade da agenda educativa. E não aquelas que vamos ouvindo ao ritmo dos discursos políticos, de acordo com os contextos e os públicos presentes na altura em que são proferidos. Neste ciclo de “paixão da educação” já foram

tantas as prioridades enunciadas que lhes perdi o rasto (do pré-escolar à escola básica, do secundário ao politécnico, da informática à cidadania...).

Para esta minha comunicação constituí um *corpus* a partir da imprensa escrita diária, publicada nestes últimos meses (artigos, entrevistas e estudos sobre educação). Optei pelo mundo VIP, dos que têm poder na governação, nas ciências da educação e na imprensa. Parto de um texto de António Barreto (2001), inserido na rubrica “retrato da semana” que assegura no jornal *Público* («artigo de antologia», assim o classificou Marcelo Rebelo de Sousa, no seu habitual comentário semanal na TVI, 18/3/01). Sei, no entanto, que muitos o contestam. As reacções são díspares e, isso já é um bem em si. Para consensos já basta o que basta. António Barreto, Filomena Mónica, Pulido Valente e, às vezes, Prado Coelho têm esse mérito: estando “de fora”, questionam a educação com escritos a que não conseguimos ficar indiferentes, que nos obrigam a reflectir (ou a reagir) e, mais importante ainda, conseguem despoletar polémicas, esse bem tão arredio do nosso quotidiano, onde prevalece o “deixa andar” e o “não faças ondas”.

2. As polémicas (poucas) em torno da Educação

Suzana Ramos, na recensão a um livro de ensaios sobre educação¹ de quatro prestigiados pensadores *outsiders* ao campo, diz que «o tema, à custa de ser pisado e repisado, tende a tornar-se monótono e desinteressante. O debate excessivo a que a educação tem estado sujeito não conduz necessariamente ao esclarecimento dos problemas que lhe dizem respeito.» Em Portugal, fala-se muito sobre educação mas os debates, na opinião de António Barreto, «versam sobre o acessório, o quantitativo e a intendência». As discussões sobre a revisão curricular foram disso um bom exemplo: andaram à volta da educação sexual, das aulas de 90 minutos e de outras questiúnculas enquanto que sobre as principais mudanças anunciadas – a «Educação para a Cidadania/ Formação Cívica, o Estudo Acompanhado e a Área do Projecto» – pouco ou nada se disse.

Se os debates escasseiam, as polémicas, então, são raras. Duas excepções: a primeira ocorreu em 1997, quando M^a Filomena Mónica em três artigos (que comparava os exames de 1960 com os de 1996, nas disciplinas de Português, História e Francês) publicados na revista “Vida” do *Independente* e reunidos em livro – *Os Filhos de Rousseau* – em Novembro desse mesmo ano, ao qual juntou um longo prefácio de reafirmação das suas teses e de resposta aos ataques de que foi alvo, em particular os de A. Magalhães & S. Stoer (posteriormente compilados no livrinho *Orgulhosamente Filhos de Rousseau*), de Augusto Santos Silva, António Brotas, Valter Lemos e Victor Cunha Rego, entre outros. A segunda, ainda em curso, nas páginas do jornal *Público*, tem tido como principais protagonistas o seu director José Manuel Fernandes e, mais uma vez, S. Stoer & A. Magalhães: a partir dos resultados das provas de aferição, discute-se a escola meritocrática vs escola para todos, tendo-se polarizado a questão no “ranking” das escolas.

Destas duas polémicas há algumas lições a reter: (i) os responsáveis da política educativa, os líderes pedagógico das escolas e, em particular, os teorizadores das chamadas ciências da

educação, cada vez mais confrontados com «um saber sem consequências», para usar uma expressão de Vergílio Ferreira², aceitam mal as críticas que vêm do exterior: colocam-se na defensiva, têm relutância em assumir as debilidades da instituição escola e equacionar os seus programas e actividades à luz de outros princípios e orientações; (ii) polémicas, nos jornais, em que se esgrimem argumentos com jornalistas (e para mais com os seus directores) acabam sempre por ter como vencedores os que “jogam em casa” – os jornalistas. Pois, são eles que definem os *timings* de publicação dos “adversários”, o local onde inserem esses textos, reservando-se até o direito de não os publicar³ (não com o argumento da qualidade, ainda que os acusem de usar uma linguagem hermética e demasiado técnica, mas de “oportunidade jornalística”); (iii) em questões de forma, os jornalistas levam-nos a palma. Não sei se existe, de facto, o “eduquês”, mas escrever em jornais não é o mesmo que o fazer em revistas especializadas. Os jornalistas são mais eficazes e mais acutilantes nos debates «onde o verosímil e a argumentação são mais centrais que a demonstração» (Stoer & Magalhães, 2001b).

A. Barreto, no artigo anteriormente referido, inventaria, de forma sumária, 30 «ideias nefastas para a educação». E é esse «conjunto sagrado de ideias feitas», esses «dogmas que é perigoso discutir» que constituem, aquilo a que ele chama o «imperial património» doutrinário nascido com «a direita esclarecida de Veiga Simão» e que foi recebendo ao longo destes anos «contribuições da revolução marxista, da esquerda jacobina, da anarquia libertária e do cristianismo pedagógico; da pedagogia activa, da engenharia social igualitária, das ciências da educação e da nova moral civil e puritana». Longe de mim subscrever todas as trinta ideias, mas concordo por inteiro com uma mão cheia delas. Aqui as trago (5) para a análise dos problemas a que importa dar resposta urgente, os mesmo que o Presidente da República destacou no 26º Encontro Nacional das Associações de Pais⁴: «o insucesso escolar e a desmotivação dos estudantes, por um lado, e a indisciplina e a violência, por outro», para além da dificuldade da escola em «atender às diferenças culturais dos alunos». Este diagnóstico das vulnerabilidades do sistema colheu o consenso de sindicatos, associações de pais e do movimento associativo estudantil. Bom prenúncio.

3. Na escola procura-se, antes de mais, o prazer

«A aprendizagem deve basear-se no princípio do prazer» (6ª “ideia nefasta” formulada por A. Barreto).

Subscrita inteiramente por três articulistas habituais da nossa praça – Vasco Pulido Valente (coluna “faz de conta” do *DN*), Fernando Santos (secção “emprego” do *DN*) e Eduardo Prado Coelho (“o fio do horizonte” do *Público*).

Pulido Valente (2001a), ao comentar as recentes manifestações do secundário, sintetiza o “pensamento pedagógico” dos estudantes: «devem aprender o que os diverte, e o resto, se houver resto, em pequenas doses de 50 minutos.»

Na mesma linha se pronuncia Fernando Santos (2001) para quem os alunos, face à «degradação total da realidade escola», «querem ver reduzidos conteúdos curriculares, diminuídos os tempos lectivos, simplificados ou eliminados os exames, facultado o ingresso automático no ensino superior [...] Pode presumir-se que os alunos queiram ser eles próprios a escolher os seus professores [ou seja] seleccionar os “gajos porreiros”.»

Mas os professores têm contribuído em muito para esta corrente “do prazer contra as secas”. A este propósito escreveu Prado Coelho (2000): «os pedagogos decretaram uma coisa que a própria velocidade dos tempos favorece: é sabido que ninguém pode cair na tentação de se aborrecer [...] Mas desde que se proclamou que a pedagogia deve ser uma forma de evitar o esforço chegou-se rapidamente à conclusão de que todo o esforço é chatíssimo.» Nesse sentido se posiciona a APP quando sustenta que «dificilmente se aprende aquilo que não dá prazer»⁵. Pulido Valente (2001b) desmontou esta “ideia feita”, contrapondo que «só dá prazer aquilo que dificilmente se aprendeu: seja ópera, futebol ou jogos da *playstation*.» E vai mais longe, acusando esta «promoção do gozo» de estar a criar uma «altíssima iliteracia [...] uma classe de hilotas, completamente analfabetos e muito alegres na sua escravidão.»

Todavia, a “pedagogia do prazer”, que grassa na comunidade educativa, não parece ser solução para manter nas aulas uma juventude profundamente desmotivada, sem grandes expectativas e que não se interessa em aprender.

4. Uma escola cada vez mais insegura

A violência é, cada vez mais, um fenómeno da juventude. A precocidade etária dos seus actores é uma evidência. No ano 2000, em Portugal, e de acordo com os dados do relatório de segurança interna (com leituras tão díspares no governo e na oposição), registou-se um aumento, inquestionável, da «delinquência juvenil e grupal» de 8,5%.

A UNESCO, no Relatório Mundial sobre a Educação de 1998, reconhece que «os professores são confrontados com um aumento da violência e da delinquência no seio dos estabelecimentos escolares, desconhecidas há 15 anos atrás.» Daí a iniciativa em realizar o “I Colóquio Mundial sobre Violência na Escola e Políticas Públicas” (Paris, Março de 2001). Também entre nós, esta realidade começa a ganhar contornos preocupantes. Segundo o Projecto «Escola Segura», no ano lectivo 1999-2000, a criminalidade aumentou mais de 63%, com subidas impressionantes nas «ofensas sexuais, vandalismo, posse ou consumo de estupefacientes e roubos» (outros prazeres, em suma, a acrescentar ao tabaco e ao álcool).

Permitam-me, por isso, que recomende a leitura do livro *Maldito Prof! de Nicolas Revol*, um professor de artes aplicadas de uma escola profissional da periferia de Paris, vítima de agressão física por parte de um aluno. Nesse diário de bordo (que vai de Junho de 1998 a Fevereiro de 1999), Revol descreve o novo panorama de conflitualidade (verbal e física) nos estabelecimentos escolares. O livro, por vezes, incomoda e fere quem o lê, nomeadamente quando Revol transcreve a linguagem vulgar e ordinária dos seus alunos. Aí se denuncia a provocação, a falta de respeito, o enxovalho e a

selvajaria a que os professores estão hoje sujeitos. Comportamentos que, na sua maioria, passam impunes e são desculpabilizados, numa permissividade que se generaliza. São cenários que, infelizmente, também por cá vão alastrando⁶.

Múltiplas são as causas para esta fragilidade da figura do professor (e do adulto). Vasco Pulido Valente (2001a) dá-nos uma: nestes vinte anos os vários ministros têm-se aplicado a «dissolver a sua autoridade e a dos professores».

5. Na escola aprende-se pouco

«As actividades criativas, lúdicas e “de projecto” devem preceder e sobrepor-se às funções de aprendizagem formal (ler, contar, escrever, exprimir-se) (7ª “ideia nefasta”, segundo A. Barreto).

São vários os estudos que têm vindo a demonstrar as debilidades estruturais do nosso sistema educativo (e algumas bem ancestrais, como o analfabetismo, ainda hoje nos 8%). Então quando nos comparamos com outros países, a imagem que o “espelho meu” nos devolve é a da nossa “fealdade” educativa. Ilusto com três trabalhos recentes:

1º) O Eurobarómetro, na abertura do Ano Europeu das Línguas 2001, revelou que Portugal é o segundo país da UE com maior percentagem (56%) de cidadãos incapazes de falar uma língua estrangeira (naturalmente, pior só mesmo o Reino Unido, com 65,9%), quando a média europeia ronda os 47%. Neste inquérito, que abrangeu 15 mil europeus, apenas 2% dos portuguesas afirmam terem aprendido a sua primeira língua estrangeira no ensino básico, contra uma média de 17% na UE. Mais uma vez o sistema educativo sai-se mal. Sabendo nós que a política europeia é para que todos os jovens, ao saírem da escola, falem duas línguas além da materna, vemos quão incorrecto foi a alteração introduzida pela Reforma Educativa de 1989⁷ quando colocou, no 3º ciclo, a segunda língua estrangeira como disciplina de opção.

2º) Um estudo da OCDE, sobre a evolução da escolaridade em vinte e um Estados, revela que «a população activa em Portugal passou só 7,7 anos na escola, a pior média entre os Estados analisados»; mas os dados são ainda mais inquietantes quando se tem em conta a evolução nas últimas 3 décadas (1970-1998): Portugal foi o país que menos progrediu (+1,2 anos de escolaridade: subiu de 6,5 para 7,7); fomos ultrapassados pela Espanha (+3) e vimos a Itália (+3,2) e a Grécia (+2,5) afastarem-se; no pelotão da frente situam-se a Alemanha (13,5 anos de escolaridade), a Suíça e o Canadá (ambos com 12,9).

3º) O trabalho da Inspecção Geral da Educação, sobre a “avaliação integrada” (pedagógica, administrativa e organizacional) em 348 escolas, e tornado público em 13/3/01, deixa-nos apreensivos. Os números são reveladores da ineeficácia da missão primeira das escolas, o sucesso dos alunos: a taxa de retenção no 7º ano é de 20%, no 10º ano chega aos 39%, para atingir o máximo no 12º ano com 50% (e pior ainda nos cursos tecnológicos). No Português e na Matemática o panorama ganha contornos ainda mais negros: no 9º ano, 32% reprovam a Matemática e 20% a Português. Apenas 43% dos que concluíram o 9º ano têm positiva a todas as disciplinas. O ministro ao comentar estes números, que não dão azo a «euforia ou desalento», diz que eles «mostram um

país normal»!?⁸ (glosando talvez o Artur Jorge do “Bar da Liga”, onde as derrotas sucessivas do Benfica eram coisa «perfeitamente normal»).

E estes resultados apesar da 16^a “ideia nefasta” de A. Barreto, «Os “chumbos” são reduzidos ao mínimo excepcional ou mesmo eliminados», e do PIPSE, lembram-se?, o Programa Interministral para a Promoção do Sucesso Educativo lançado por Roberto Carneiro. Pelo que podemos concluir que «a obsessão pelo termómetro não faz baixar a temperatura».

Mas o mal alastrá. O insucesso já chegou ao superior, sendo o ministro a confirmá-lo na entrevista ao *Ensino Magazine*⁹: «o desempenho do nosso ensino superior se for medido em número de diplomados por ano, relativamente ao número de matriculados, temos que concluir que é baixo». Pois não, metade dos que entram na universidade saem sem diploma e outros arrastam-se 8-9 anos para concluir a licenciatura!

Talvez não seja de estranhar este insucesso (oficial e administrativo, que não o real), face aos comportamentos de muitos estudantes (melhor seria designá-los de “não aprendentes”) que, em número preocupante, «frequentam sobretudo o pátio e a cantina da escola, faltando às aulas» o que, nas palavras de Jorge Sampaio, deveria ser «completamente inaceitável». Só que o trabalho, a persistência, o esforço, não fazem escola nos dias de hoje.

«Os exames, os trabalhos de casa e outras provas afins são fonte de “stress” para os alunos e devem ser reduzidos ou eliminados» (14^a “ideia nefasta” apresentada por A. Barreto).

Recordemo-nos da caricata “novela”, deste Verão, dos atestados médicos a que mais de 250 alunos de duas escolas de Guimarães se socorreram para escapar às provas globais. Ou da discussão, neste ano lectivo de 2000-2001, em torno dos TPC vistos como «uma tortura não só para os alunos como para os pais» (palavras textuais de um “avô preocupado” em carta assinada no *DN*)¹⁰. Estas pessoas tendem a ver a escola como armazém, ATL, casa de guarda... Só falta mesmo os seus filhos já virem, ao fim do dia, com o banho tomado, o pijama vestido e os trabalhos escolares feitos. A secretaria de Estado da Educação criou para o efeito o «estudo acompanhado». Pais e ME partilham a ideia que o estudar se deve remeter à escola. Mas estou em crer que os TPC são mais um problema das famílias (de certos estratos, mais dados ao paternalismo que ao incentivo da autonomia das crianças) que propriamente dos alunos. Já vi mães faltarem ao emprego para ajudarem os filhos a fazer os trabalhos escolares (quando são para a nota, claro). A questão não está nos TPC mas na “fasquia” que esses pais têm para as “performances” dos seus filhos; é o sucesso a qualquer preço. A minha experiência leva-me a partilhar uma ideia bem contrária: os TPC, longe de serem um pomo de discórdia e conflito no seio da família, antes aproximam os pais dos filhos, em tarefas conjuntas, diárias, e que lhes permitem conhecer melhor o que se ensina hoje nas escolas, ao mesmo tempo que se vão apercebendo das qualidades e fragilidades académicas dos seus descendentes.

6. O multicultural em “velocidade de cruzeiro”

Também na esfera do multicultural não nos podemos dar por satisfeitos. «A realidade crescentemente multicultural da sociedade portuguesa» (CNE) tem vindo a transformar a escola numa instituição multicultural; entendendo aqui o multicultural nas múltiplas dimensões da diversidade – classe social, género, nacionalidade, língua, religião e etnicidade. As escolas públicas, com a rápida massificação do ensino, acolhem hoje populações cada vez mais heterogéneas, ainda que o fenómeno seja mais visível nas áreas metropolitanas de forte incidência imigratória. Surgem assim novos e difíceis desafios para a generalidade dos agentes educativos portugueses. Uma década transcorrida, sobre as primeiras experiências de educação multicultural, é possível tirar ilações das muitas dúvidas e alguns receios que esta abordagem parece provocar em certos sectores e das resistências a nível central (nas políticas e no currículo) e local (nas práticas pedagógicas).

Ao nível do explícito e do formal, o ME tem primado pela omissão. Uma única excepção: o curso de complemento de formação, para educadores de infância e para professores do 1º ciclo¹¹, estipula que a «componente de formação específica» deve integrar a área do «multiculturalismo».

Deixo aqui quatro áreas de um défice sintomático:

1ª) Género: num inquérito promovido pelo *Público* on-line, em que votaram 3520 “net-leitores” (até 11/3/01), à pergunta «Deve haver uma percentagem legal mínima de mulheres no Parlamento?» 73,1% disseram “Não”. O sexismo reforça-se em torno da negação das “quotas”.

2ª) Etnicidade: na capa do jornal *Gazeta do Interior*¹² (publicado em Castelo Branco) aparecia como título de uma notícia «Negócio Cigano», a (des)propósito da compra gorada de uns terrenos da Associação do Bairro do Valongo em que a Câmara estava interessada. O desenvolvimento nas páginas interiores não era esclarecedor sobre o uso de um estereótipo velho-e-relho.

3ª) Estrangeiros: estamos a tratar com extrema desumanidade os imigrantes, em particular os vindos de África e do leste europeu; tal não se comprehende num país em que, como nos lembra Miguel Torga¹³, «todos temos um irmão, um filho, um primo ou a família inteira em qualquer Brasil. No cais do nosso infortúnio há sempre uma viúva à espera do marido, um órfão à espera do pai, uma prometida à espera do noivo». Pouco aprendemos nos longos anos em que fomos empurrados para a emigração. O Estado dá o (mau) exemplo. Destaco duas reacções críticas, colhidas da imprensa: Bagão Félix, presidente da Comissão Nacional Justiça e Paz¹⁴, acusa o Estado de «fraco, uma vez que é permissivo na entrada e desenraizador na permanência de imigrantes»; por sua vez, Sarsfield Cabral (2001) denuncia «a tolerância que [o Estado] mostra para com o trabalho ilegal nas obras públicas», onde operam «empresas que vivem nas margens da legalidade» (segundo o juízo de Henrique Neto). Alguns sectores ligados à construção civil, ao têxtil, vestuário, calçado, e ao turismo, procuram uma política imediatista, ou seja, continuar a tendência para basear a competitividade da nossa economia na mão-de-obra barata, em detrimento de uma maior aposta na modernização. São inevitáveis algumas ideias base decorrentes deste fluxo imigratório: (i) a inevitabilidade da sociedade multicultural, com uma proporção crescente de estrangeiros na actividade económica, e não só no turismo (pelo menos assim será até ao Euro 2004 e depois, estamos em crer, outras obras se seguirão); (ii) a imigração como um factor de enriquecimento do país; (iii) a possibilidade de esta

corrente estancar, e talvez, inverter a queda demográfica para patamares que afastem o espectro do envelhecimento populacional.

4^{a)}) Educação cívica: sinais pouco animadoras chegam-nos de um outro estudo internacional, em que foram inquiridos sete mil alunos portugueses de 14 e 15 anos. 42,5% desses jovens opõem-se à entrada, no país, de imigrantes (operários não especializados), 23,9% defendem a segregação das crianças de etnia cigana, para não falar dos que advogam a marginalização dos filhos de toxicodependentes e de seropositivos. Perante estes números, Santos Silva disse considerar «preocupantes» os índices revelados, admitindo a existência de atitudes «que podem ser de intolerância e xenofobia». E estas constituem, segundo ele, «mais uma razão para a opção de considerar obrigatório no currículo do ensino básico a Formação Cívica». Ou seja, a solução não passa pela promoção generalizada da educação multicultural mas tudo se resume a um problema de cidadania e como tal remetido para essa mágica «área curricular não disciplinar» agora (re)introduzida no plano de estudos de todos os níveis de escolaridade.

A Recomendação nº 1/2001 do CNE - “Minorias, educação intercultural e cidadania”, apesar de não trazer muito de novo, apresenta uma listagem de 12 propostas, genéricas, difusas, que não comprometem nada nem ninguém, mas que podem, no entanto, obrigar o ME a ir mais longe nesta matéria. Permitam-me um parêntesis: Não há, nesta recomendação, qualquer referência aos “Gabinetes para a Igualdade”, pelo que Castelo Branco continuará caso único...

Socorrendo-me, novamente do Presidente da República, que não tem poupad esforços de intervenção na esfera educativa, dando visibilidade às fraquezas do sistema mas mostrando igualmente exemplos de “boas práticas” (para usar uma expressão em voga no jargão educativo), algumas das quais no âmbito da educação multicultural, acusa, neste particular, a escola de ainda não ter encontrado «uma organização favorável ao desenvolvimento, num quadro de grande heterogeneidade, das potencialidades de todas as crianças e jovens» pelo que «as estratégias pedagógicas têm de ser obrigatoriamente diferentes».

Mas também neste domínio, o campo começa a estar armadilhado de falsos consensos. O “movimento” parece engrossar esse «imperial património» doutrinário de que nos falava A. Barreto. E assim corre-se o perigo de vermos a multiculturalidade ser entendida como mais uma «ideia nefasta» para a educação.

7. A avaliação e o papão do “ranking”

As provas de aferição do 1º ciclo, despoletaram um interessante debate sobre a avaliação das escolas e a sua tradução, ou não, num “ranking”. Numa mega operação que envolveu 8500 escolas e 121 mil alunos, a preocupação em criar “condições laboratoriais” foi tal que se procedeu à edição de um *manual* e se transformou o professor em “aplicador”. Recordo aqui, a título de exemplo, algumas passagens significantes desse manual, onde o discurso aos alunos vinha já formatado: «Se precisar de sair da sala [durante o intervalo], certifique-se de que as janelas estão convenientemente fechadas e feche a porta à chave». A segurança sobrepuja-se ao arejamento! «Acabou o tempo. Não

escrevam mais nada. Mantenham as provas em cima da mesa. Ponham a folha de rascunho dentro da prova» (p. 17). A tão badalada “autonomia” (profissional e institucional) foi aqui reduzida a zero. E ainda a ex-directora do DEB, Teresa Vasconcelos, teve o desplante de dizer que as provas aferidas tinham trazido «uma nova dignidade ao 1º ciclo»¹⁵. Os resultados deram uma média nacional para a Língua Portuguesa de 69,1% e para a Matemática de 52,8%. Respiraram de alívio os responsáveis do ME, temia-se o pior.

Na sequência da divulgação dos resultados nacionais, o ex-ministro da educação Marçal Grilo (2000), em artigo no jornal *Público*, surpreende ao propor que se publique «a lista das cem ou 500 escolas que apresentam os melhores resultados», pois as avaliações, no seu entender, «servem para promover a saudável comparação das “performances” sejam estas individuais ou colectivas.»

Ana Benavente, no mesmo dia e no mesmo jornal, reafirma a posição oficial do (actual) ministério: (i) as provas de aferição não «servem para avaliar os alunos [agora se entende o «obrigado pela vossa colaboração!», que o “aplicador” deveria dizer, mas só depois do «Podem sair», no final da prova]; (ii) não servem para avaliar os professores [cá estamos para ver, o exemplo de Inglaterra não nos deixa tranquilos]; e (iii) não servem para avaliar escolas. Servem então para quê? Simples: estão «ao serviço da organização das práticas pedagógicas».

Estes dois artigos, de duas pessoas que fizeram equipa na 5 de Outubro, deixam-nos para já uma dúvida: quem definia as linhas de força no ME, o ministro ou a sua secretaria de estado? Fico com dúvidas reforçadas quanto às reais razões que levaram Marçal Grilo a trocar o leme (atribulado) da Educação pela (calma) da F. C. Gulbenkian.

É então que, poucos dias volvidos, José Manuel Fernandes (2000), o director do jornal, faz um artigo arrasador na defesa da meritocracia (capaz de contrariar a «sociedade clientelar, onde uma boa cunha vale mais que uma competência comprovada»). Apostava no estabelecimento de um “ranking” das escolas (tal como anteriormente havia proposto que se fizesse, a partir das provas nacionais do 12º ano); segundo ele, o “ranking” tem o mérito de colocar «uma maior pressão sobre os que têm piores prestações, obrigando-os a evoluir». Critica igualmente a metodologia do secretismo e do centralismo quando se «entrega a capacidade de análises comparativas à burocracia do ME [...] infestado de brilhantes “pedagogos” «que desejam sobretudo nunca mais dar aulas ou aturar criancinhas».

Stoer & Magalhães (2001a) voltam à liça, no mesmo estilo e cometendo as mesmas “falhas” da polémica que travaram com Filomena Mónica, preocupados em «consolidar a escola de massas sem ser a expensas da sua democratização.» Tomam a defesa do que ninguém questiona, a «escola para todos».

Em artigo-réplica, J.M. Fernandes (2001)¹⁶ sustenta que os colegas da FPCE-UP querem uma escola «que nivele por baixo», «onde não se aprenda e onde não se premeie o mérito», escola onde a «única preocupação é não existirem desigualdades».

Na polémica viriam a participar ainda, entre outros, o ex-reitor da Universidade do Porto e o ex-secretário de estado da educação. Alberto Amaral (2001) acusa, com ironia, J.M. Fernandes de querer que se recorra à norma 4.13.2 (Análise e Tratamento do Produto não Conforme) usada pelo

Instituto Português da Qualidade «na qual se prevê que o produto não conforme possa ser rejeitado ou enviado para a sucata»; o produto não conforme seria aqui o aluno sem aproveitamento ou com mau comportamento. Joaquim de Azevedo (2001) lembra que «a instituição social que mais avalia, todos os dias e a todas as horas é uma das que mais recusa ser avaliada.» E prossegue, «o ME, ao fechar-se sobre si próprio, escondendo os “rankings” e os dados mais ou menos elaborados que possui, não cumpre a sua função social de informar os cidadãos, que não só querem uma boa educação para os seus filhos, como pagam integralmente o funcionamento do sistema.»

Por sua vez, o ministro da educação, em entrevista ao *Público*¹⁷, defende que «a orientação do ministério não é classificar escolas nem fazer o “top ten” [...] Não se quer estigmatizar as escolas que tenham ficado pior classificadas»; teme que a divulgação dessa listagem hierarquizada faça disparar a procura das melhores escolas. Mas já hoje há estabelecimentos que publicitam a sua qualidade, pelo número de alunos que colocam no ensino superior, designadamente nos cursos que exigem notas mais altas, medicina e similares.

Carmo Clímaco, na sua qualidade de inspectora-geral da educação, afirma, numa curta entrevista ao *Público*¹⁸: «defender em Portugal os “rankings” é uma falácia, serviria apenas para satisfazer uma curiosidade mórbida. Se a justificação para a existência de “rankings” é a informação aos pais, esses, na sua larga maioria, não têm condições de escolha e os que têm já a fazem.» Argumentos pouco convincentes! Mas vai ser difícil remar contra a maré pois hoje há “rankings” em quase todas as actividades (na esfera empresarial, no desporto, ténis, ciclismo, atletismo, futebol): no “ranking” da FIFA, ao nível das selecções nacionais, subimos ao 4º lugar, mas na UEFA, a fraca prestação dos nossos clubes faz com que o vencedor do campeonato nacional já não tenha sequer a garantia de entrada directa na Liga dos Campeões. Alguém contesta? Os clubes ou os seus atletas, passam a “coitadinhos”, ficam estigmatizados, com auto-estima em frangalhos, quando preteridos por outros com melhores marcas? Por favor...

A pressão sobre o ME é grande, por parte da sociedade civil. Tanto assim, que Santos Silva já cede, a preparar o terreno futuro (ou esvaziar a contestação?): «se qualquer escola quiser tornar públicos os resultados dos seus exames, das suas provas aferidas e da avaliação integrada, não está impedida de o fazer...» Melhor fora...

Neste debate, emergem três equívocos fundamentais: (i) querer associar a escola meritocrática à das desigualdades e escola para todos à da igualdade; (ii) querer justificar o fracasso da escola pela abertura aos novos públicos, decorrente de um natural processo de massificação da instituição escolar. Como dizem Stoer & Magalhães (2001b) «perante o desafio da diversificação dos seus públicos, o mais fácil parece ser o condenar os públicos – “os que não têm mérito” – em vez de encetar mudanças»; (iii) querer confundir “performances” com pedagogia: «deve-se sacrificar o pedagógico à “performance”?», questionam uns, «como se a boa pedagogia não fosse precisamente aquela que permite os melhores resultados», pois «pedagogia sem “performance” é instrumento sem objecto», respondem outros.

Estamos de acordo que se deve evitar visões simplista para problemas complexos (e este é um deles). Mas é difícil contrariar o argumento da transparência e do direito que os contribuintes têm

de ver como é aplicado o dinheiro dos seus impostos. Ou dito de outra forma, qual o grau de eficácia dos serviços públicos de educação (ou o argumento só colhe quando se fala de outros ministérios, o da Saúde, por exemplo). É chegada a altura de dar a palavra à sociedade civil mas também e, muito em particular, aos professores das escolas e aos encarregados de educação!

8. Conclusão

Aqui abordei alguns dos aspectos que me parecem mais gravosos do nosso sistema educativo. Não os esgotei, nem era esse o objectivo, e por isso passei ao lado da autonomia das escolas, que um recente inquérito revela ser contrariada por uma comunicação *top-down* que não deixa de as tutelar. Passei à margem da *sui generis* rede do ensino superior, em que uma universidade em cada concelho marca a ostentação do novo riquismo autárquico, isto apesar de «o rácio universidades/politécnicos por habitante [nos colocar] na vanguarda da Europa», como o lembrou Augusto Santos Silva na entrevista ao *Ensino Magazine*; o mesmo ministro que, entretanto, aprovou o Instituto Universitário de Viseu (!). Omiti, propositadamente, comentários à criatividade parola subjacente à proposta de mudança da designação do Instituto Politécnico para “Universidade Politécnica” de Castelo Branco...

Corro o risco de ser acusado de franco atirador que dispara em todos os sentidos, de pessimista (céptico talvez), defensor do «mito da queda, da leitura da decadência ou do apocalipse» educativo. Não, procuro antes seguir o conselho de Stefano Rodotá¹⁹ quando afirma que «precisamos do pessimismo da razão e do optimismo da vontade.» Mas sei que pior acusação ainda seria devolverem-me (a 30ª “ideia nefasta” enunciada por A. Barreto) «os que criticam estas ideias e contrariam a ortodoxia reinante são necessariamente adeptos de uma educação repressiva e salazarista».

É o preço de quem se assume independente até aos limites e quer o melhor para o seu país e para a Educação!

Referências

- AMARAL, Alberto (2001) "Ainda Os Filhos de Rousseau", *Público* 18/1/01, p. 25.
- AZEVEDO, Joaquim de (2001) "Pela avaliação das escolas", *Público* de 20/1/01, p. 26.
- BARRETO, António (2001) "Ideias nefastas para a educação", *Público*, 4/3/01, p. 7.
- BENAVENTE, Ana (2000) "As provas de aferição ao serviço da organização das práticas pedagógicas", *Público*, 23/12/00, p. 28.
- CABRAL, Sarsfield (2001) "A perigosa aposta na imigração", *Público*, 24/2/01, p. 7.
- COELHO, Eduardo Prado (2000) "Eça chato", *Público*, 17/8/00, p. 40.
- CNE (2001) "Minorias, educação intercultural e cidadania". Recomendação nº 1/2001, DR nº 57, 8 Março 2001, II Série.
- FERNANDES, José Manuel (2000) "As provas de aferição, o Ministério e nós, os outros todos", *Público*, 28/12/00, p. 21.
- FERNANDES, José Manuel (2001) "O mérito, a escola e a exclusão social", *Público*, 6/1/01, p. 24.
- GRILLO, Eduardo Marçal (2000) "Saudar e exigir", *Público*, 23/12/00, p. 10.
- MAGALHÃES, António M. & STOER, Stephen R (1998) *Orgulhosamente Filhos de Rousseau*. Porto: Profedições/ Andarilho.
- MAGALHÃES, António M. & STOER, Stephen R (2001a) "As provas de aferição e o desenvolvimento da escola para todos", *Público*, 6/1/01, p. 24.
- MAGALHÃES, António M. & STOER, Stephen R (2001b) "A escola para todos e a excelência académica", *a Página*, Março, p. 5.
- MÓNICA, Mª Filomena (1997) *Os Filhos de Rousseau: ensaios sobre os exames*. Lisboa: Relógio d'Água/Argumentos.
- SANTOS, Fernando (2001) "Negociar tudo nas escolas", *DN*, 17/3/01, p. 57.
- SOUTA, Luís (1999) "Mi[n]istério da Igualdade", *a Página*, nº 86, Dezembro, p. 32.
- TEODORO, António (1994) *Política Educativa em Portugal: educação, desenvolvimento e participação política dos professores*. Venda Nova: Bertrand.
- VALENTE, Vasco Pulido (2001a) "Um ideal", *DN*, 10/2/01, p. 56.
- VALENTE, Vasco Pulido (2001b) "Palavra", *DN*, 2/3/01, p. 64.

Notas

¹ Suzana Ramos "Excentricidades", *DNA*, 17/3/01, p. 50: recensão ao livro *Quatro Textos Excêntricos* de Hannah Arendt, Eric Weil, Bertrand Russel, Ortega y Gasset. Lisboa: Relógio d'Água, 2001 (prefácio e tradução de Olga Pombo).

² Vergílio Ferreira (1960) *Cântico Final*. Lisboa: Portugália Editora/ Obras de V.F., 3^a edição, 1972, p. 29.

³ A contra-resposta de Stoer & Magalhães (2001b), ao artigo de J.M. Fernandes, viria a ser recusada (!?) acabando por vir a público mas no jornal *a Página*.

⁴ 26º Encontro Nacional das Associações de Pais, *Público*, 18/3/01, p. 30.

⁵ *O Ensino e a Aprendizagem do Português na Transição do Milénio – relatório preliminar*, APP (Associação de Professores de Português), Fevereiro 2001.

⁶ O lançamento do Programa "Escolhas", com intervenção directa em 50 bairros mais problemáticos, pode trazer alguma esperança, mas é preciso esperar para ver...

⁷ "Planos curriculares dos ensinos básico e secundário", Decreto-Lei nº 286/89, de 29 de Agosto, DR nº 198, I Série.

⁸ *Público* 14/3/01, p. 2.

⁹ "Augusto Santos Silva em entrevista", *Ensino Magazine*, ano IV, nº 36, Fevereiro 2001, pp.1-2, 4-5.

¹⁰ "Trabalhos escolares", *DN*, 11/11/00, p. 14.

¹¹ Portaria nº 760-A/98 de 14 de Setembro, DR nº 212, I Série-B.

¹² "Negócio Cigano", *Gazeta do Interior*, 15/3/01, pp. 1, 4.

¹³ Miguel Torga (1976) *Fogo Preso*. Coimbra, 2^a edição, 1989, p. 48.

¹⁴ *Público*, 11/3/01, p. 23.

¹⁵ *Público*, 15/12/00, p. 24.

¹⁶ Publicado no mesmo dia e na página ao lado do artigo de Stoer & Magalhães. É assim, prerrogativas de director de jornal....

¹⁷ Entrevista ao Ministro da Educação, *Público*, 18/3/01, pp. 2-4.

¹⁸ Entrevista a Carmo Clímaco, *Público* 14/3/01, p. 3.

¹⁹ Entrevista a Stefano Rodotá, *DN* 11/12/99, p. 10.