

A educação das crianças: para uma nova sociedade, um novo humanismo

Aldónio Gomes

Democratizar, descolonizar, desenvolver também na educação constituíram preocupações fundas do pós-25 de Abril, irradiando de um grande respeito pelo indivíduo, na plenitude das suas potencialidades e da sua personalidade. E essas preocupações foram assumidas colectivamente, num maremoto de projectos e iniciativas, de participação e criatividade, que em algumas áreas submergiu as realizações oficiais, no entanto aceleradas.

Talvez inconscientemente, emotivamente, talvez racionalmente na certeza de que a educação depende dos alicerces, as crianças mereceram particulares atenções. 1974/1975, assistiu por todo o País, a uma explosão de jardins-de-infância, devidos a iniciativas populares - comissões de vária natureza, cooperativas, juntas de freguesia, grupos «ad-hoc» - aliás, desde logo apoiadas, sobretudo financeiramente, pelo Ministério da Educação. Desencadeiam-se acções de sensibilização para os valores inerentes à educação pré-escolar. E todo o movimento vai convergir na criação da rede pública de jardins-de-infância, em 1977, e no seu pronunciado alargamento durante alguns anos, bem como na sua estruturação. Paralelamente, procura-se relançar a formação de educadores de infância, num movimento que em poucos anos se descompassou.

Houve então a clara percepção de que a educação pré-escolar constituía uma exigência de respeito pelo indivíduo, um vigoroso factor de democratização, de descolonização, de desenvolvimento em educação. Ela permite que, até à escolaridade, se diluam em boa parte profundas discriminações de raiz sócio-cultural e se gere um princípio de homogeneização de condições, que não de culturas, contributo decisivo para o atenuar do insucesso escolar. Ela proporciona, num momento em que definitivamente se plasma muito do ser adulto, o seu desenvolvimento harmonioso, o seu domínio básico das linguagens, o seu sentido de observação, a sua liberdade responsável. Ela assegura uma suave integração social, no arranque ao grupo familiar.

Dir-se-á que a educação pré-escolar é um índice da educação de um País, mais precisamente, da democratização da educação de um País. Com pesar se vê que nem um quinto das crianças portuguesas estão enquadradas na educação pré-escolar - e pior, que a dinâmica se perdeu.

A escola primária continua a ser para a maioria a grande confrontação. E também no ensino primário o pós-25 de Abril deu passos importantes na democratização, na descolonização, no desenvolvimento. O mais importante, com uma gama complexa de implicações, terá sido a quase descoberta de que as crianças não são todas iguais.

Essa desigualdade sente-se, por exemplo ... desenvolve-se ... por etapas definíveis mas variáveis na sua duração e no seu salto. Se, em geral, os 6 anos correspondem a um estágio de evolução neuro-motora capaz de avançar pela aprendizagem da leitura, da escrita e da compreensão matemática, esse estágio pode do mesmo modo situar-se nos cinco ou nos sete anos. Pretender, nesta transição etária, inserir a criança num ensino bem balizado ano a ano, e ano a ano sancionado pelo pseudo-remédio da repetência, constitui um absurdo, um regime «contra natura», a mais clara negação da democratização da educação, da sua descolonização, do desenvolvimento.

Por isso, as velhas 4 classes do ensino primário foram substituídas por duas fases, o que permitia dispor de um período de dois anos, sem o espectro da repetência, para o acompanhamento da evolução de cada criança. E uma experiência posterior, localizada, e que na sequência foi anulada, previa mesmo o estabelecimento de uma única fase. Em todos esses casos, o respeito pela criança, com resultados desde logo significativos. Também aqui se poderá pensar que a reforma foi adiada. A acção docente, muito mais complexa e exigente, não encontrou o amparo e a força catalisadora suficientes, os condicionamentos impostos refrearam as motivações iniciais, algum comodismo se instalou. E as duas fases persistem hoje - em grande número de casos como simples máscara das quatro classes tradicionais, regime tão racionalizado quanto irracional.

Em íntima conexão, a avaliação contínua começou a tomar corpo e encontrou a sua expressão mais objectiva na abolição do exame final do ensino primário. Essa avaliação, apoiada nos seus múltiplos pontos de referência, foi e ficou inteiramente assumida por muitos educadores. Mas também ela vai caminhando dificilmente.

Como dificilmente vai encontrando resposta a perspetivação pelos professores de que nas suas aulas se falam várias «línguas», que se lhe impõe sintonizar. Ao transitar da sociedade de tipo comunitário, que é a família, para a de tipo societário, que é a escola, cada criança arrasta não só a sua cultura, a sua afectividade e o seu ritmo de trabalho, como também a sua linguagem. Não é a mesma a linguagem de diversos estratos ou grupos sociais: cada um tipifica padronizações de comportamentos e atitudes, traduzindo-os num nível de fala distinto. Isto é, o nível de execução e o desempenho social da fala são afectados por certos meios. E nem se trata de «linguagens boas» ou «linguagens más», ou de linguagens de «mais capazes» ou «menos capazes». Trata-se apenas de códigos, restritos ou elaborados, traduzidos, por exemplo, no facto de os traços linguísticos de um estrato da base da pirâmide social tradicional revelar uma atitude de menosprezo quanto à uniformidade linguística, um sistema restrito com padrões sintácticos simples e incompletos, grande falta de especificações semânticas, limitações várias.

Daí decorre a complexidade e o melindre da acção da escola e dos professores, bem como da actuação dos alunos, nomeadamente quando a expansão educativa veio trazer, à escola de norma padrão única, todas as crianças e jovens escolarizáveis. É um dos mais penosos processos de socialização da criança, comparável em certos aspectos ao aprendizado de uma língua estrangeira. E é também um factor capital da democratização da educação. Impõe-se ao professor saber acompanhar cada criança desde o primeiro momento, numa caminhada gradual, de resultados variáveis, numa preocupação de ajustamento à situação, à comunicação, num lento processo de nivelamento dos hábitos linguísticos individuais ou inter-individuais, moldando-os em usos da comunidade nacional, em suma, na compreensão de que o aparente insucesso não é mais, por vezes, que a dificuldade da criança de sintonizar com as linguagens da sua classe.

Para essa compreensão se deve o professor preparar, desde o momento da sua formação. Essa compreensão se pretendeu incutir na formação dos professores do ensino primário. Mas a semente secou depressa. E uma autêntica formação contínua, que o pós-25 de Abril ainda dinamizou, que ainda veio a tomar formas diversificadas, não conseguiu encontrar uma estrutura de continuidade.

Entretanto, aos professores foi dada uma base de trabalho, de notável qualidade, em 1975: os programas de ensino primário cuja aplicação então se iniciou. Eles evidenciaram o maior respeito pela criança, pela suas

potencialidades, pela sua evolução, pelo seu mundo, pela sua personalidade. Eles marcaram um projecto de educação de cunho formativo e de raiz cultural, em que o trabalho manual útil tem o seu lugar e em que o trabalho colectivo introduz na cooperação. Eles ainda fixaram a exigência de um contexto, de um clima pedagógico em que cada criança pudesse ser ela própria.

Mas esses programas já não são aplicados. Há vários anos, foram substituídos por outros - apenas por outros, vários outros.

Espera-se que alguma coisa tenha ficado, ao menos, desse clima que eles inculciam. E, no entanto, haverá algumas nuvens.

O clima deve ser o clima da escola. Nela deverá convergir a acção de várias categorias e pessoas: professores, outro pessoal, pais, representantes da comunidade local. Ela também há-de abrir-se ao mundo exterior.

A escola pós-25 de Abril surgiu realmente como o centro educativo. A comunicação explosiva que então se desencadeou em todas as comunidades e o esforço colectivo e criativo que galvanizou muitos tornaram fácil uma dinâmica de colaboração escola/meio, o entendimento da escola como centro comunitário, a criação de um clima de «bem-estar escolar». A essa intervenção em moldes democráticos, juntou-se a responsabilização dos próprios professores, na gestão democrática das escolas, que impulsionou uma elevada gama de experiências e de acções pedagógicas de notória qualidade.

Havia então um clima fortemente motivante para os próprios alunos. Mas o contexto social desalentou alguns, razões políticas separam outros, os entraves que se vão levantando repeliram mais uns tantos. A escola quase fechou as suas portas. Lá dentro ficaram os professores, que lentamente foram vendo cerceadas as suas iniciativas, as suas posições, sobretudo as suas decisões, que lentamente se foram desinteressando de muita coisa. O clima é, na melhor das hipóteses, na maioria dos casos, temperado.

No clima que a escola criara à criança, e numa perspectiva também pedagógica, assumiram ainda particular validade o que poderíamos chamar os recursos de acção social escolar, nomeadamente a atenção prestada ao suplemento alimentar, como suporte, como correctivo, como educação, como factor de democratização da educação. Entendeu-se que as medidas mais eficazes em educação são as medidas de âmbito social. E sabia-se que o desinteresse, a apatia, a desatenção, a «pouca inteligência» significam, por vezes, apenas o marasmo de estômagos vazios. Estes recursos de acção social, de democratização, aguentaram-se durante anos, mas a sua estabilidade é neste momento muito pequena.

No ensino chamado normal se tem focado o respeito pela criança, que alicerçou toda uma acção de democratização, descolonização e desenvolvimento.

Noutras áreas, surge ainda, esse respeito. Por exemplo, no que se refere à educação especial.

À semelhança do que aconteceu na educação pré-escolar, a dinamização popular atingiu aqui uma força e uma capacidade de realização imparáveis no pós-25 de Abril. Pais e amigos das crianças deficientes, unidos em cooperativas de educação e reabilitação de crianças, as conhecidas CERCI's, originaram um movimento que alastrou a todo o país, em boa parte devido à carência de estruturas de acolhimento dessas crianças, e encontraram o necessário suporte técnico e financeiro no próprio Ministério da Educação. Bruscamente, o esforço cooperativo elevou a muitas dezenas os centros de educação especial existentes, contribuiu para uma maior igualdade de oportunidades no direito à educação, contribuiu também para a democratização da educação. No meio de inevitáveis dificuldades, o movimento quedou-se, mas mantém-se de pé.

Aliás, no âmbito da educação especial, o arrastado dilema «classe especiais ou ensino integrado» enveredou pela opção clara do ensino integrado, no que respeita a deficiências médias ou leves. É ainda a posição coerente de respeito pela criança, a posição que não a segrega, antes lhe confere confiança, a faz viver como os outros, no grupo dos outros, com os professores dos outros, independentemente do apoio mínimo de um professor especializado em períodos regulares.

Uma outra situação segregacionista, no limiar da infância, constituiu preocupação do pós-25 de Abril: o termo da escolaridade obrigatória e a decisão desde logo sobre o futuro da criança. E verdade que a preocupação vinha de trás e que já então se sondava um outro caminho, como o representam os chamados 3.º e 4.º anos experimentais.

Mas a decisão clara só agora surge, expressa na unificação das vias que se seguiam ao ensino preparatório. Porque se entendeu que era uma violência levar a criança, aos 12 anos, para tal imatura, a escolher quase definitivamente o seu futuro profissional. Essa violência implicava um desrespeito da criança, a completa negação da democratização da educação, porque à criança não ficava, de resto, grande opção. A opção cabia antes, se opção se pode chamar, às condições sobretudo sócio-económicas do seu meio familiar, e era feita entre a via dos ricos e a via dos pobres. O 7.º ano unificado nasceu da recusa dessa dicotomia e da recusa do momento injustificado - os 12 anos - dessa alternativa. Nasceu, mais uma vez, da aberta decisão de democratizar, de descolonizar, de desenvolver e constituiu um dos passos mais importantes do pós-25 de Abril. Dir-se-á que foi precipitada a decisão, mas foi sobretudo necessária. Dir-se-á que gerou um vazio na sua concepção, mas gerou-o, sim, no seu desenvolvimento de projecto global, desinserindo-a da vida e do trabalho, diversamente do seu primeiro rumo.

A unificação do ensino secundário geral, como todas as decisões que atrás se afloraram representaram frontalmente «meios de transição para uma nova sociedade e um novo humanismo», rumo apontado em 1975 pelo «Programa de Política Económica e Social», hoje tão pouco ou tão mal lido.