

## **A escola: o desenvolvimento; a democracia; a descolonização**

**António Brotas**

Dizer que o mau funcionamento e a inadequação da escola (do sistema educativo português) comprometem as nossas possibilidades de desenvolvimento ou (para falar dos efeitos do passado sobre o presente) são uma das causas da nossa situação de dependência e atraso, é tese aparentemente desnecessária de enunciar porque tem de imediato e unanimemente a concordância de todos os auditórios.

Sucedem, porém, que esta unanimidade global encobre grandes divergências e, o que é pior, um grande vazio de opiniões sobre as causas desse mau funcionamento e sobre os mecanismos que relacionam a escola com o desenvolvimento.

Num colóquio em que um dos temas é o desenvolvimento (em que pretendemos reflectir sobre o que se passou no nosso país nestes 10 anos com vista a tirar lições que sirvam para que as coisas corram melhor nos 10 que se iniciam) um assunto obrigatório é pois o da escola e das suas relações com o desenvolvimento.

Este nosso debate será válido se contribuir para compreendermos melhor, ou pelo menos ficarmos com algumas pistas de compreensão das causas da desastrosa situação em que nos encontramos, situação que inevitavelmente se continuará a agravar se uma mudança de orientação de fundo, direi talvez melhor da falta de orientação, se não vier a verificar.

A democratização está relacionada com a escola. São numerosos os artigos que apontam a democratização da escola e a democratização da sociedade portuguesa por via da escola como objectivos que nos devem guiar. Aparentemente nisso também há unanimidade.

Infelizmente, o processo real em curso nos últimos anos tem sido exactamente em sentido contrário.

A ideia de «normalização» hoje dominante não é só uma reacção contra exageros e tentativas de democratização algo ingénuas e erradas da escola portuguesa no imediato pós 25 de Abril. Isso é o pretexto. É sobretudo um projecto conservador, retrógrado, estiolador das nossas capacidades, desadaptado das necessidades de desenvolvimento da sociedade portuguesa e da sua integração no mundo moderno, favorável ao acentuar da diferenciação das classes sociais, que realça as aspirações das classes mais desfavorecidas e mesmo para os jovens das classes mais abastadas não aponta nenhum outro caminho que não seja o da feroz competição entre si.

É pois um projecto anti-democrático, ou pelo menos não democrático, pela falta de perspectiva e pelos efeitos sociais hoje já bem nítidos ....

Os muitos artigos sobre a democratização da escola lamentam a situação existente mas muitos, também, evitam, sistematicamente, criticar e debater as decisões que contribuíram, e numa larga medida ainda contribuem, para o agravar dessa situação. Igualmente são raros os que tentam avançar ideias que possam, de imediato, pelo menos nalguns pontos, contribuir para a melhoria da situação existente.

A fuga à discussão de questões concretas e a sua substituição por propostas extremamente genéricas tem sido, uma das características do debate, ou melhor, do não debate, sobre o ensino português.

Penso que é uma tendência que temos de corrigir se queremos avançar no sentido da democracia porque os textos genéricos e vagos sobre a democratização do ensino acabam por funcionar como manto de cobertura do processo real em curso, que esse sim, se vai consolidando, e que seria indefensável diante de um verdadeiro debate.

Aparentemente pouco haveria que dizer aqui sobre escola e descolonização. Não é infelizmente o caso. Não se trata já, porém, da descolonização dos povos há 10 anos afastados de nós, mas da descolonização nossa, ou mais exactamente da colonização educacional nossa, pois um terço vincado, e insuficientemente denunciado, da evolução do nosso sistema educativo nos últimos anos é o da sua acrescida dependência e subordinação em relação ao estrangeiro.

Foi esquecido que somos um país com uma longa tradição cultural (em particular no domínio da educação) que se encontrava numa situação particular que exigia um estudo muito cuidado e respostas originais para os seus problemas, que se defrontava com situações algumas em dúvida algo anárquicas mas também ricas de energia e de potencialidades, para se aceitar em muitos casos sub-repticiamente, em acordos de corredor, sem debate e criando situações de facto, os primeiros modelos estrangeiros que nos foram oferecidos acompanhados de alguns créditos iniciais.

Sintomaticamente, nalguns casos, os modelos e a dependência do estrangeiro foram adoptados para complementar ... os modelos tradicionais portugueses. Foi o caso, por exemplo, do ensino superior, em que a eliminação dos cursos curtos da Universidade para voltar ao velho modelo tradicional foi conjugada, uma vez que esses cursos eram unanimemente considerados necessários, com a importação de um modelo de ensino superior curto já ensaiado, segundo se disse, com bons resultados na Noruega ... e maus na Grécia.

E o caso, por exemplo, da conjugação das mais burocráticas regras de organização das escolas e elaboração dos programas, com o envio para formação no estrangeiro (em Boston) dos futuros docentes das Escolas Superiores de Educação (com o que se põe de lado todo o contributo para os professores dos vários

níveis de ensino podiam dar a estas escolas). Quando um país confia globalmente a estrangeiros a formação dos docentes das suas escolas de professores (a futura pedagogia das suas escolas) algo vai muito mal.

Deixo de lado aspectos económicos, alguns chocantes, desta acentuada dependência do estrangeiro, para dizer que ela é o contra ponto da recusa e estrangular de propostas inovadoras que podiam surgir no Portugal do depois do 25 de Abril. Por isso escrevi sintomaticamente quando me referi à sua conjugação com os modelos tradicionais portugueses.

Uma palavra para não haver mal entendidos. Sempre achei importante a colaboração com o estrangeiro e recorro com agrado técnicos internacionais que entre nós estiveram em 75 e 76, que nos vieram auxiliar e que reconheciam também estar a aprender connosco. No campo da educação e da pedagogia a colaboração tem de ser num plano de igualdade. Sem isso é colonialismo. Em que nem sequer há que censurar os colonizadores (embora não lhes desejamos o papel) mas só os que se deixam colonizar e que acabam por não ser ajudados. São de resto ideias a ter presentes nas nossas relações com os povos das ex-colónias, relações que valerá a pena estreitar se for para dar um verdadeiro auxílio e simultaneamente algo receber deles.

Nos limites apertados de espaço e tempo de que disponho neste colóquio para caracterizar minimamente, o evoluir do sistema educativo português, há que simplificar.

E numa simplificação drástica, mas que por isso mesmo aponta o essencial, eu direi que a situação extremamente grave em que se encontra o ensino português não é da responsabilidade dos professores, é da responsabilidade da classe política dirigente.

Dos estudantes se pode dizer que se limitaram a nascer e a ingressarem no sistema educativo que os esperava.

O seu comportamento individual e colectivo é o que decorre do meio e da situação em que se encontram. Se alguma «recriminação» lhes pode ser feita, não é a de não terem correspondido ao mito (tão vivo no início dos anos 70) do estudante revolucionário portador de um novo projecto de sociedade, mas somente a de, passados todos estes anos, depois de tanta experiência que podia ter servido de lição, nos seus textos e protestos, agora muito mais débeis, continuaram a propor-se serem eles sozinhos os orientadores das modificações do ensino, sem se darem ao trabalho de as discutir previamente com as gerações mais velhas, em particular com os professores.

Não sei se a culpa é deles ou nossa, que não lhes inspiramos confiança, mas este diálogo que não houve entre estudantes e professores teve como consequência uns e outros ficaram marginalizados e sem peso para se imporem nos centros onde se decide do futuro do ensino.

Penso que este diálogo, a surgir, poderá um dia criar uma situação nova em Portugal. A entidade ou entidades que o consigam promover, colmatando o fosso actualmente existente, darão um contributo importante para a democracia.

Dos professores se pode dizer que para além da simples defesa dos interesses materiais de classe se tem preocupado com a dignificação e melhoria da escola. O interesse que tem despertado encontros de professores para tratar de temas sobretudo pedagógicos mostra que algum bom uso se tem feito da liberdade de que o país disfruta.

O desejo de actualização e de participação numa política de democratização do ensino dos professores, que me parece ser mais vivo em Portugal do que em vários outros países da Europa, continua a ser, penso, um dos trunfos importantes com que contamos para melhorar o nosso ensino. Mas este desejo e a atitude crítica dos professores face ao Ministério não têm atingido a dimensão de uma posição e menos ainda de uma prática política (o que exigiria a apresentação e a defesa de propostas de política educativa) sobretudo porque os professores têm usado a influência e o poder de que às vezes disfrutaram para conseguir benefícios para a sua escola, para o seu departamento, para o seu sector, ignorando todo o resto. Fazem-no, às vezes, com particular estreiteza de vistas.

O Ministério, ele próprio com ou sem política educativa consoante o ministro, discute assim com os professores em ordem dispersa sem ver contestada a global idade da sua política (que às vezes como disse, nem existe).

Uma tomada de posição política sobre educação, de resto, não compete aos professores como tal, mas aos professores como cidadãos, e trata-se de um terreno em que não tem que actuar isolados, mas em conjunto com outros cidadãos.

A classe política dirigente tem-se preocupado de longe com a Educação sem procurar inteirar-se e conhecer de perto os problemas.

A sua ambição é de certo modo curta: não vê na Educação o motor do possível desenvolvimento do país, nem encoraja a inovação.

Ao sistema, no fundo, só pede que funcione sem problemas (quase direi, como antigamente). Não sente por isso necessidade de qualquer debate sobre o ensino Gulga que os problemas são só administrativos), não se preocupa em avaliar propostas e projectos, nem a impressiona a ausência de trabalho dos gabinetes de estudo.

A sua acção tem-se limitado a:

1. Influir na atribuição das verbas orçamentais (sem saber avaliar da sua rentabilidade).
2. Escolher quando das mudanças de governo um ministro da Educação para tomar conta do problema (é em geral a última pasta a preencher).

Sentindo-se longe, tem-se permitido criticar o sistema sem se aperceber da própria responsabilidade.

Os ministros (escolhidos após ponderadas dosagens políticas) chegam em geral ao poder sem terem apresentado propostas ou tomado posição sobre as grandes questões de fundo do-sector, (de que alguns nem se chegam a aperceber). Enquanto constituem novas equipas e começam a tomar contacto com os problemas perdem a oportunidade de tomar providências para o ano lectivo que se avizinha.

Depois, ou vão a reboque dos acontecimentos (sem deixar por isso de se passar pelo país a fazer promessas) e a máquina vai-se degradando, ou tentam inflectir o sistema em conformidade com o projecto que julgam mais adequado, e o sistema melhora ou piora conforme o acerto ou desacerto das decisões tomadas.

O que está errado é esses projectos não serem previamente apresentados para serem discutidos e confrontados com outros. O próprio processo de uma discussão continuada e não intermitente devia servir para ganhar consensos e formar equipas. Quando chegassem ao poder, as equipas dirigentes estariam assim preparadas e saber-se-ia bem o que iam fazer. Os próprios adversários com opiniões diversas deviam ser ouvidos como «advogados do diabo» (invenção da Igreja católica que seria muito útil usar na administração) e não marginalizados.

A responsabilidade da classe política dirigente reside, essencialmente, em não se ter apercebido da necessidade e ter dispensado este debate crítico e continuado sobre a Educação, debate que não seria só entre os partidos mas, sobretudo, passaria pelo interior dos partidos.

O debate sobre a Educação não é um debate em abstracto ... É um debate sobre a evolução de um sistema real.

Por isso a história e a avaliação do passado não podem ser esquecidas.

O sistema português sofreu uma violenta inflexão desencadeada primeiro pelo ministro Cardia que bloqueou um processo em curso e continuada depois pelo ministro Crespo que esse, de facto, tinha um projecto. Os outros ministros, por falta de projecto, tempo ou vontade, seguiram mais ou menos por inércia. Por isso, a grande questão (de que muita gente não se apercebe porque tem sido escamoteada) é ainda, no essencial, a do confronto entre as orientações do projecto Cardia/Crespo e as orientações do projecto que antes se desenhava.

Vou-me permitir terminar este artigo descrevendo o que, penso, seria o nosso sistema educativo no caso de não ter havido a inflexão referida. Discutir projectos é pôr em confronto o que existe com o que se pensa podia ter sido, ou, com algumas modificações pode vir a ser.

Quem olha o presente sem ver nada de diferente aceita no fundo a inevitabilidade desse presente. Acho que é o que devemos recusar.

### **Um panorama diferente**

Os ensinios pré-primário, primário, preparatório e secundário até ao 9.º ano teriam a estrutura do actual, mas:

1. As escolas do Magistério primário teriam desde 78 começado a formar em quantidade educadores de infância e a rede de Jardins de Infância (em muitos casos paredes meias com as escolas primárias e com os mesmos serviços administrativos) seria hoje incomparavelmente maior.
2. Teriam continuado a funcionar em pleno os cursos de bacharelato de formação de professores de Aveiro, da Covilhã, de Braga, de Évora dos Açores e de outras cidades e estes cursos estariam apoiados (bem assim como as Escolas do Magistério) em Faculdades de Pedagogia ou Ciências da Educação das Universidades de Lisboa, Porto e Coimbra, que seriam verdadeiros centros de investigação abertos à colaboração dos professores de todos os graus de ensino que se interessassem por assuntos pedagógicos. Numa larga medida seriam esses centros a ocuparem-se da elaboração dos programas, das experiências pedagógicas e da avaliação do ensino e não os serviços burocráticos do Ministério.
3. A formação em exercício dos professores com habilitações insuficientes apoiada nas escolas estaria quase terminada e estaríamos a formar professores em quantidade suficiente para assegurar uma efectiva expansão do ensino.
4. O ensino do 10, 11 e 12 anos de escolaridade teria sido profundamente remodelado sendo valorizada a formação profissional. Os alunos destes anos teriam contactos com o mundo do trabalho e ser-lhe-ia facultada a possibilidade de obterem diplomas profissionais.
5. Nas Universidades e restantes escolas superiores estariam em funcionamento cursos curtos de bacharelato adaptados às necessidades do país (em particular de regionalização) e tendo em vista a integração na CEE.
6. Estaria em pleno funcionamento, uma Universidade Aberta, não isolada, mas integrada no conjunto de todas as escolas superiores, que facilitaria o prosseguimento dos estudos dos que não pudessem seguir uma escolaridade normal.
7. As escolas superiores seriam frequentadas por pessoas com uma gama de ideias mais vasta, sendo normal a retoma aos estudos de bacharéis já com experiência profissional.  
Os cursos de pós graduação de feição mais técnica seriam conjugados com serviços exteriores e visariam problemas de desenvolvimento do país.

8. As escolas teriam desenvolvido serviços de apoio à comunidade. Em muitas delas haveria seminários estudos destinados a promover o desenvolvimento regional. O estudo do planeamento do próprio sistema educativo seria em grande parte feito pelas próprias escolas que seriam também consultadas por outros sectores da administração, pelas autarquias e por entidades privadas.