

POR UM COMPROMISSO PELA ESCOLA PÚBLICA: AS EVIDÊNCIAS E OS DESAFIOS

CECÍLIA HONÓRIO | PROFESSORA, DEPUTADA DO BLOCO DE ESQUERDA

A CRISE FOI UM DOS MAIS PODEROSOS NICHOS ideológicos que permitiu a cada governo, e a cada ministro da educação, lancetar reformas sobre reformas sem avaliar o passado. A escola pública é, de há muito a esta parte, a terra virgem que cada governante colonizou com a sua mochila de slogans e leis.

Sobre a matriz decadentista do discurso da crise, e sobre a inauguração permanente que este discurso foi legitimando, já quase tudo foi escrito. A escola pública foi por sua conta, e da debilidade do pacto social que a sustentou na democracia, alvo fácil do experimentalismo legislativo, desde os “engenheiros” da educação¹ até à actual ruptura. E se nem por isso se ganha o direito de chorar lágrimas de crocodilo, e de ignorar o muito que se fez em trinta anos, vale a pena observar o que de diferente se instalou com a maioria absoluta do PS.

Antes do conteúdo, algumas notas sobre a forma. É que a tricefalia da equipa ministerial e o seu frenesi legislador, galopando sobre a identificação dos “inimigos” (sindicatos e professores), desnudaram a fraqueza onde se exibia o punho de ferro.

O que vale a Ministra da Educação e cada um dos seus secretários de estado, o poder que, aparente ou realmente, cada um deles detém ainda é uma incógnita para as vítimas do ensino reformador. Um governo que elege a educação como palco, permitindo que três personagens nele actuem por conta, é um governo fraco e que por isso mesmo é autoritário.

Aquele ruído tornou-se ensurdecador com a infla-

ção legislativa que, pretendendo mudar a realidade das escolas a todo o custo, revelava desconhecer-lá ou ignorá-la. Mas se a equipa de Maria de Lurdes Rodrigues ganhou tempo, com a esperança de uns e a estupefacção de outros, não resiste, hoje, às provas de incompetência. A arbitrariedade da divisão da carreira docente ou os ziguezagues do modelo de avaliação de desempenho são disso exemplo.

Assim, a lustrosa maçã, anunciada no início por algumas mudanças, foi exibindo o bicho, pior, o verdadeiro veneno. Contas feitas, as novidades deste governo - para além da hiper-mediatização da escola e da política do espectáculo, cujo epicentro é o Magalhães - residem na rendição acrítica ao pensamento único em matéria de educação.

É neste quadro que a presente proposta apresenta algumas das evidências do pensamento neoliberal e dos seus custos, assentando na convicção da exigência de um compromisso à esquerda pela escola pública, que procura menos a “novidade” das respostas do que a possibilidade de enfrentar os problemas.

PRIMEIRA EVIDÊNCIA: NO MUNDO INCERTO DA GLOBALIZAÇÃO, O ENSINO E A FORMAÇÃO DESTINAM-SE A ADAPTAR INDIVÍDUOS À INCERTEZA, E CADA UM/A DEVE ADAPTAR-SE AO MUNDO QUE DESISTIU DE MUDAR.

Os danos desta evidência são a hegemonia de padrões de saber que exigem menos cultura, menos reflexão e pensamento crítico, menos memória, mais saberes instrumentais, mais competências flexíveis e viradas para o mercado de trabalho, e tudo regado pelo “milagre” das TIC e pela recente nóia do “empreendedorismo”.

É óbvio que o trabalho feito pelo governo no acesso às novas tecnologias da informação só peca por não tornar coincidentes a glória do espectáculo e a realidade². Mas os Magalhães não são um antibiótico para o insucesso se a escola onde funcionam não tiver condições para se centrar no valor das aprendizagens. Nem as crianças e jovens têm de ser precocemente socializadas para o mundo empresarial pelas mais óbvias razões: porque a escola não é a tradução do mundo lá fora³ e porque o “dever de empregabilidade”, com que o pensamento único comeu o “direito ao trabalho”, não aguenta a relação directa com o aumento real de emprego.

A resposta à esquerda só pode vir da recusa da desistência do conhecimento para a emancipação⁴, e do desejo de uma escola centrada na aprendizagem dos seus alunos, vivendo em rede as múltiplas exigências e desafios que lhe são colocados.

Aqueles e aquelas que confiaram no lado esquerdo do PS ainda esperaram, por exemplo, que este ministério da educação fosse capaz de mexer no que se aprende nas escolas. Enganaram-se. Os programas permanecem desajustados, não partem da realidade conhecida e vivida. O saber é “manualesco”, apesar da

sublimação do Magalhães, disciplinarizado e sem troncos comuns.

E uma escola que recusa o presente, que não discute as desigualdades sociais, de género, de orientação sexual, ou a crise económica, é uma escola que inibe o conhecimento para a emancipação. Uma escola que ainda hoje trata com pinças a educação sexual ou que se alimenta de bolsas curriculares mortas (como a formação cívica, por exemplo) é uma escola disciplinadora, que só serve o tal mundo que “se desistiu de mudar”.

SEGUNDA EVIDÊNCIA: A ESCOLA JÁ É PARA TODOS E PARA TODAS.

O risco desta evidência é o da desistência do ensino de qualidade para todos/as, um dos maiores riscos do presente e aquele que duplica o fosso das desigualdades sociais e culturais de partida.

Os dados falam por si: o PISA revela que a origem socioeconómica dos alunos portugueses tem um papel superior, no desempenho escolar, à média dos 57 países analisados; a investigação tem denunciado o poder dos marcadores sociais, dos níveis de escolarização das mães, por exemplo, das diferenças de género na resistência ao confronto entre quadros desfavorecidos de origem e instituição e cultura escolares⁵.

O governo estende a acção social escolar – mas longe ainda a possibilidade da gratuitidade da frequência, que é o que falta - mas muitos profissionais de educação continuam a quotizar-se para pagar refeições a alunos, arranjar-lhes roupa, comprar fogões para as famílias, etc., etc.

Aceite a fatalidade destas infância e adolescência amputadas, banalizado o assistencialismo das melhores

intenções, a esquerda só pode perguntar-se que país moderno é este de tantas vidas adiadas.

E ao reforçar a concentração da salvação nas escolas, mantendo a debilidade das políticas públicas para a infância⁶ e adolescência, o governo exige-lhes que retenham os insucessos acumulados a qualquer custo e que adiem a sua entrada no mercado de trabalho com ofertas de segunda.

Há quem ache os “Cef” um mal menor. Mas a recente massificação destas ofertas é a desistência da prevenção e da intervenção precoces e insere-se no que Stephen Stoeer já tinha denunciado a propósito dos currículos alternativos: é o PS a fazer a “gestão controlada das desigualdades”.

A esquerda só pode questionar-se sobre isto: uma escola dualizada, de saberes dualizados, é uma escola que garante a igualdade de oportunidades?

A exigência do novo compromisso faz-se exactamente aqui: as políticas públicas e a escola pública têm de abrir espaços e oportunidades, que não têm, para crianças e jovens que não têm mães licenciadas, pais bem sucedidos profissionalmente, prateleiras cheias de livros e computadores desde que nascem. E é impossível desistir da intervenção onde ela deve começar, no início.

1. A escola não pode engavetar os que partem em desvantagem. Não pode, por isso, proceder à orientação vocacional baseada nas dificuldades de aprendizagem (desde o 7.º ano). Deve, por isso, ser penalizada quando assina a desigualdade de oportunidades ao enxotar as crianças que “não interessam”, ao fazer turmas de nível, separando os “bons” e os “maus”, ao desrespeitar o equilíbrio de género na constituição das turmas, etc., etc.

2. A escola pública só pode ser o lugar de uma políti-

ca de língua. Uma política integradora que assuma sem pudores o ensino multilingue, que seja capaz de acabar com a discriminação das crianças e jovens oriundos de países de língua oficial portuguesa, e de formar os seus profissionais neste caminho plural do combate às discriminações, a começar pela língua.

3. A escola tem de contar com equipas multidisciplinares experientes e envolvidas, com trabalho em rede e que a curem do multi-tarefismo⁷, barato e irresponsável. Se a escola tem de responder à multiplicação de missões, dêem-lhe os meios, abram-se redes, criem-se novos laços institucionais, familiares e sociais, que lhe permitam respirar e levar mais a sério a igualdade de oportunidades.

4. E só quando a base da pirâmide estiver cheia é que o fim das retenções deverá estar no seu vértice. É que o fim dos chumbos não pode ser uma medida administrativa para poupar dinheiro. Mas também não deve criar fobias, porque a sua continuidade não é nem medida de exigência nem castigo pelo crime de se partir com condições de aprendizagem muito diferentes das do “aluno padrão”.

5. E como não há crime em educação, e como não vão a tribunal os autarcas que, por esse país fora e com a convivência de sucessivos governos, foram recriando guetos e escolas para os guetos, cabe exigir à tutela a avaliação efectiva dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária e desfazê-los onde os territórios de inserção ofereçam contextos de heterogeneidade social e cultural. Desfazer a rede diferenciada de escolas públicas, as que estão vocacionadas para a aprendizagem e as que o estão para o cuidado, seria prioridade de qualquer governo de esquerda.

TERCEIRA EVIDÊNCIA: A ESCOLA PÚBLICA É DEMASIADO CARA E HÁ NECESSIDADE DE PARTILHAR CUSTOS.

Os riscos são conhecidos: é a hora da privatização, mais envergonhada ou menos envergonhada, e com fórmulas múltiplas que podem ir da euforia do cheque-ensino e das escolas contratualizadas, à privatização parcial do currículo ou à criação de empresas de gestão do parque escolar.

A resposta só pode vir do reforço do espaço público da educação e da escola pública⁸. E a construção deste espaço exige uma escola participada e democrática, centrada nos alunos e alunas, prestadora de contas pelo seu serviço, exigente nas condições e recursos que lhe podem permitir garantir um ensino de qualidade para todos e todas.

1. Mais abertura.

Uma escola participada e democrática afirma-se pelas dinâmicas associativas, pela capacidade de ter mais dentro os “outros”, sem deles ser coute: famílias, comunidade, parceiros sociais.

2. Menos formatação: participação com responsabilidade e flexibilidade.

Mas esta escola não pode estar subordinada ao taylorismo de modelos de governo. Neste domínio, o actual governo conseguiu atingir a apoteose da formatação, gerando modelos simétricos entre as instituições de ensino superior e não superior. Não provou que o que existia não prestava, porque “inscrever” o presente, para os neoliberais, é negar o passado. Nem interessava, porque o trabalho de avaliação externa das escolas, que

contava na sua equipa com gente avalizada, caminhava no sentido contrário às necessidades do governo.

Modelos de governo mais flexíveis, assentes na electividade e na responsabilidade, e co-decisão das escolas no figurino mais adaptado às suas necessidades são exigência de modernidade.

3. Mais participação de alunos e alunas.

Pode ser banal mas não é ainda real: as escolas são para as crianças e jovens deste país. Apesar de todos os episódios mediáticos de violência, e da tirania dos telemóveis, eles e elas continuam desprotegidos face aos poderes e aos saberes, sujeitos ao “sensacional poder quotidiano”⁹ e sem mecanismos nem de reforço da sua representação na gestão das escolas, nem de cidadania efectiva.

4. Transparência e dever de publicitação.

Escolas transparentes são aquelas que não temem o dever de publicitação das suas decisões e não se vêem ao espelho como feudos. Os critérios e os horários de professores e alunos, de oferta curricular, de constituição de turmas, etc., não são segredos de deuses e deusas, são informações que interessam e dizem respeito a todos.

5. Melhores recursos e condições de trabalho.

As escolas públicas apostadas na qualidade devem defendê-la perante uma carta dos recursos e das condições de trabalho.

A verborreia instala-se melhor sobre a miséria: há muitas escolas sem sala de convívio para os seus alunos, sem alimentação decente para os seus profissionais, há horários de trabalho esmagadores e que se alongaram vergonhosamente com este governo. É preciso que cada escola denuncie a sua realidade e reivindique para a qualidade.

QUARTA EVIDÊNCIA: TODOS OS SERVIÇOS PÚBLICOS DEVEM PRESTAR CONTAS, AVALIAR O SEU DESEMPENHO.

Este foi, porventura, o maior triunfo da modernice do PS e o menos indeciso golpe sobre a própria natureza pública dos serviços, dada a empresarialização subjacente.

Os riscos são óbvios: reforço do controlo e da governamentalização, e esmagamento dos projectos e identidades próprias das instituições. Sob o falso da avaliação para e pelo mérito, as actividades dos que trabalham nas instituições são decompostas em “objectivos”, “resultados”, “medidores de eficácia”¹⁰.

Nas escolas de ensino não superior o império da avaliação desbravou à custa do acasalamento entre os modelos, empresarial e militar. Assim se escavou o discurso do mérito e da produtividade e se criou a fractura insana entre professores de primeira e de segunda.

Mas o que interessa é que o modelo de avaliação é barato e lucrativo. É barato porque vive da relação entre pares que deixaram de o ser administrativamente; é lucrativo porque reforça o controlo interno e a sua cadeia de comando, impedindo que a esmagadora maioria atinja o topo da carreira.

O compromisso à esquerda enfrenta a avaliação, não a evita. E começa por onde interessa fazê-la: na avaliação das escolas, inseridas em contexto e com definição clara das condições e meios para o sucesso, para que todos saibam o que é responsabilidade da tutela e o que a escola podia fazer melhor do que faz.

A prioridade à avaliação das escolas em contexto deveria conciliar as vertentes, externa e interna, va-

lorizando o trabalho em equipa que caracteriza toda a sua vida, e centrando-se na qualidade das aprendizagens. E só neste contexto se poderia passar à avaliação do trabalho de cada professor e professora.

NOTAS

¹ “(...) Vítor Crespo, João de Deus Pinheiro, Roberto Carneiro, Marçal Grilo. A arquitectura da escola portuguesa no final do século XX foi, em grande medida, traçada por estes “engenheiros” (António Nóvoa, “O espaço público da educação”, p. 4)

² Em quantas das salas de aula do país, para onde alguns alunos levam computadores, faz frio e não se ligam aquecedores, quando existem, para não se ficar às escuras?...

³ A escola « (...) est ce qui prépare à comprendre le monde, non à l’absorber ou à le faire venir à soi. » (Charles Coutel, *Que vive l’écôle républicaine !*, 1999, p. 6).

⁴ A fé na economia do conhecimento e na cultura do mercado tornaram a emancipação pelo conhecimento uma “ideia obsoleta”; cf. Christian Laval, *L’écôle n’est pas une entreprise. Le néo-libéralisme à l’assaut de l’enseignement*, 2003, p. 5.

⁵ cf., por exemplo, Ana Nunes de Almeida e Maria Manuel Viera, *A escola em Portugal, Novos Olhares, Novos Cenários*, ICS, 2006.

⁶ Neste domínio, são imprescindíveis os trabalhos de Manuel Sarmiento, nomeadamente, Políticas Públicas e Participação Infantil, *Educação, Sociedade e Cultura*, n.º 25, pp. 183-206.

⁷ O “transbordamento” como lhe chama António Nóvoa (*Evidentemente*, 2005, p. 16), esse impasse resultante da descarga de conteúdos e missões na escola e o mal-estar decorrente entre professores, pais, alunos, que hoje vai cedendo ao “retraimento”.

⁸ “Como conseguir que a educação responda aos anseios e aos desejos de cada um sem que, ao mesmo

tempo, renuncie à integração de todos numa cultura partilhada?” (António Nóvoa, “O espaço público da educação”, p. 11).”

⁹ “(...) Enquanto educadores, não raras vezes, parecemos estar em posições de um sensacional poder quotidiano. Podemos ajudar os nossos alunos a crescer ou podemos, involuntariamente, estorvá-los. Podemos ajudá-los a crescer para se tornarem adultos realizados e competentes, ou agir de modos que os arruinem. (...) nós, enquanto educadores, dizemos quem é normal e quem o não é.” (Gail Jardine, *Foucault e Educação*, p. 9)

¹⁰ “A avaliação e o controlo podem tornar-se um exercício circular de verificação da existência de mecanismos de controlo interno da instituição e do seu funcionamento, mais do que um meio de avaliar a actividade ou o desempenho da instituição e dos seus membros” (Arriscado Nunes, “Para onde vai a Universidade?”, *Le Monde Diplomatique*, Outubro de 2008)