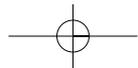


Introdução

Há muitos anos que a educação me toca de perto: de início, como cobaia, mais tarde, como estudiosa e observadora. Aos três anos, quando a minha mãe me enviou para um colégio de freiras, passei a ser alvo de um tipo de instrução especial. No final, suspeitei que o que recebera ao longo daqueles catorze anos não era de qualidade, como o não seria o ensino depois oferecido pela Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.

As minhas insatisfações não se limitavam ao perímetro escolar. Cedo percebi que os miúdos esfarrapados com os quais, durante as férias grandes, trocava umas palavras — a minha família a mais não autorizava — teriam um destino diferente do meu. Nunca tendo ido à escola, os seus horizontes limitavam-se à aldeia onde tinham nascido. Por muito que os mais velhos me explicassem que pobres sempre os teria junto de mim, recusava-me a aceitar o veredicto.

Esta desigualdade, a social, não era a única que via à minha volta. Quando estava prestes a terminar o Ensino Secundário, apercebi-me que a maioria das minhas colegas (o ensino era segregado de acordo com o sexo) não fazia a menor tenção de prosseguir estudos, situação que aparentemente as não preocupava. Para mim, contudo, a ideia de ficar em casa à espera de um príncipe encantado causava-me tais arrepios que acabei por convencer os meus pais a deixarem-me frequentar uma faculdade. Eu pertencia a uma família da alta classe média, o que poderá levar muitos a pensar que, no que respeita a educação, tal era uma vantagem, mas, deste ponto de vista, a origem social só era inequivocamente positiva no caso dos rapazes: nos círculos sociais que eu frequentava, a classe social e o sexo cruzavam-se de forma contraditória.



Após várias peripécias, acabei por me licenciar em Filosofia, tendo, pouco depois, conseguido obter uma bolsa de estudo da Fundação Gulbenkian, o que me permitiu ser admitida na Universidade de Oxford. Escolhi para tema de tese a reforma educativa de Veiga Simão, o então ministro da Educação. Não tardei a aperceber-me que, sem analisar a natureza do Salazarismo, jamais poderia entender os objetivos daquele governante. A falta de estudos sobre o Estado Novo empurrou-me para o passado: a tese acabaria por se debruçar sobre a educação popular durante os primórdios do Salazarismo.

Pelo meio, os capitães derrubavam o regime. Em 1974, acreditei que seria fácil tornar os portugueses mais livres e mais iguais. O meu romantismo, nascido da impreparação política, não tardou a desembocar em desilusão. Desde logo, horrorizou-me o que se passava na Universidade, para onde, em Março de 1974, fora levada pela mão do Prof. Sedas Nunes. O ambiente da escola onde leccionávamos, o ISCTE, tornou-se de tal forma anárquico que nesse Verão decidi abandonar o ensino, optando por voltar à interrompida tese de doutoramento.

Antes de me meter entre as quatro paredes da sala de leitura da Biblioteca Nacional, fiz um documentário, a convite do Vasco Pulido Valente, intitulado «Nados e Criados Desiguais». A preocupação com a escola frequentada pelos filhos das classes trabalhadoras era visível. Depois, fui-me apercebendo que as escolas não podiam fazer tanto pela igualdade quanto eu pensara, constatação que não me impediu de continuar a defender que, dentro de limites, aquela instituição era um veículo privilegiado de mobilidade social.

Em 1977, voltei a ensinar e a investigar, até ao dia, em 1990, em que o Vicente Jorge Silva me convenceu a escrever, de forma regular, para o *Público*. Por não querer prejudicar a vida académica, de que gostava, aceitei o convite, na condição de o fazer apenas durante um ano. Devo ter gostado da experiência, uma vez que, de quando em quando, a retomei. Os temas eram variados, mas muitos dos artigos incidiam sobre a educação. Sentia o assunto como uma luta pessoal. Além disso, matéria para me indignar não faltava. Os dislates pedagógicos, cometidos por gente de esquerda, como Ana Benavente, e de direita, como Roberto Carneiro, estimulavam-me. O que mais me chocava era o facto de as reformas serem feitas em nome dos pobres, aqueles que, na minha opinião, mais iram sofrer com elas. O que observei ao longo deste período só serviu para reforçar a minha opinião.

Dado o atraso tradicional no sector educativo, reconheço que as coisas não eram fáceis. Em 1974, a taxa de analfabetismo era elevadíssima, os alunos deixavam a escola demasiado cedo e as Universidades constituíam uma ilha frequentada por privilegiados. O golpe de Estado executado pelos capitães de Abril pôs fim a esta paz do sepulcro. De repente, tudo mudou. Os alunos que começaram a aparecer nas escolas primárias eram diferentes daqueles a que a instituição se habituara. Avessos a regras e pouco propensos à actividade intelectual, pareciam «bárbaros», ou, como diria um sociólogo, «desviantes». A escola era, para eles, um mundo estranho, como estranhos pareciam, aos olhos dos docentes, os jovens oriundos de meios desfavorecidos.

Perante os novos estudantes, as escolas sabiam que tinham de mudar, mas não como. Inicialmente, foi-se improvisando, até que o Ministério tomou as rédeas do poder. Infelizmente, a ideologia que reinava nos gabinetes da Av. 5 de Outubro não era de molde a que dali saíssem reformas sensatas. As escolas começaram a ser confrontadas com leis, decretos, regulamentos, portarias e circulares que ninguém entendia, pela razão simples de que não eram inteligíveis; e, quando o eram, preconizavam um laxismo que destruía a essência da escola. Pouco a pouco, o meu sonho de criação de boas escolas públicas foi-se esboroando. A deserção das classes médias agravou o problema, na medida em que é do seu seio que provêm os membros que, por mais articulados, são capazes de protestar contra os desvarios oficiais. A função meritocrática da escola foi reduzida a cinzas.

Perguntar-me-ão se poderia ter sido de outro modo? Penso que sim. Teria bastado coragem política, cultura histórica e senso prático. Não que a escola pudesse ter resolvido o problema da desigualdade social, mas poderia tê-lo atenuado. Não sendo estúpida, sei que é mais fácil a uma criança rica subir na vida do que a uma pobre. A primeira frequentará o colégio de S. João de Brito, seguindo-se-lhe a Universidade Católica (não estou a dizer mal destes estabelecimentos, mas tão-só a imaginar um quadro realista) e uma pós-graduação nos EUA. Além da qualidade de ensino e sobretudo de gestão, estas escolas fornecem oportunidades de contactos que uma escola do interior não proporciona. É ali, não aqui, que se formam as redes de amizades que virão a provar a sua utilidade pela vida fora. Neste sentido, a obra de Pierre Bourdieu, *Les Héritiers* (1964), foi uma pedrada no charco da complacência que rodeava as discussões pedagógicas. Mas nada na vida é inelutável.

Se as escolas públicas fossem de boa qualidade, se os alunos fossem inteligentes, se os professores os estimulassem a ver mais alto, os filhos dos pobres teriam podido sair do círculo de destituição no qual estavam encerrados. A vida ser-lhes-ia sempre mais árdua, mas alguns teriam podido chegar ao topo. Retomo o que, em 1835, Alexis de Tocqueville escrevia no final da *Da Democracia na América*: «Não ignoro que vários de entre meus contemporâneos pensaram que os povos nunca são nesta terra senhores de si mesmos, e que obedecem necessariamente a não sei que força insuperável e ininteligente que nasce dos acontecimentos anteriores, da raça, do solo ou do clima. São doutrinas falsas e cobardes, que nunca podem produzir senão homens fracos e pusilânimes: a Providência não criou o género humano nem inteiramente independente nem por completo escravo. Traça, é verdade, à volta de cada homem, um círculo fatal do qual ele nunca pode sair; mas, dentro dos seus vastos limites, o homem é poderoso e livre; assim, também os povos.»²

Até aqui, tenho falado apenas do ensino básico e secundário, níveis de escolaridade de que só indirectamente tenho conhecimento, mas um sector existe, o universitário, que me diz respeito. Nunca deixei de lutar para que a instituição melhorasse, a maior parte das vezes sem êxito, como o atestam as inúmeras declarações de voto apenas a actas de Conselhos Científicos e do Senado universitário. O problema começou a seguir à Revolução, quando milhares de alunos, oriundos das classes médias, quiseram entrar nas Universidades sem exame de admissão. O seu desejo, e o dos seus pais, era legítimo, mas havia um problema: o país não dispunha de professores preparados para leccionar tantos alunos. Infelizmente, os responsáveis políticos cederam diante da pressão da rua, o que, como era de esperar, provocou a deterioração do ensino superior. Em 1977, com a introdução do «*numerus clausus*», a situação melhorou, mas muitas das deficiências que afectavam o sector mantiveram-se. A recente viragem demográfica resolveu a questão do número, não a da qualidade.

A polémica à volta dos objectivos da Universidade tem sido envidada, uma vez que o público aceita acriticamente o que os políticos declaram, nomeadamente que as Universidades têm de preparar mão-

² Alexis de Tocqueville, *Da Democracia na América*, Lisboa, Relógio D'Água, 2008, pág. 669.

-de-obra qualificada, a fim de promover o desenvolvimento económico, uma ilusão que, como o leitor verá, denuncio em vários artigos. As Universidades não podem ser justificadas, nem com base no seu contributo para a economia, nem com base no seu papel como instrumento de mistura social. Embora as invenções técnicas possam ser um subproduto das Universidades e os contactos entre os jovens provenientes de vários meios desejável não é esse o fim da Universidade, o qual consiste na criação e na transmissão do saber. Ponto final.

A visão tecnocrática do sistema de ensino teve consequências indesejáveis. Não estou a falar apenas da minimização das Humanidades relativamente às Ciências Exactas, mas da forma como os governos têm procurado resolver os males que afligem as faculdades e as escolas, de que a mais usual é a injeção de dinheiro. Por muito que possa surpreender, Portugal gasta com o sistema de ensino mais do que a média da UE: em 2005, quando a média europeia era de 5%, o país atribuiu ao sector 5,4% do PIB³.

O grande problema, no que diz respeito às escolas básicas e secundárias, é a forma como são escolhidas as pessoas que as organizam. O facto de, até à data, os directores, ou, para usar o título oficial, os presidentes dos Conselho Executivos, serem eleitos pelos seus pares favorece o desleixo. As escolas deveriam possuir um director cujo rosto fosse o emblema da escola⁴. Só assim surgirá o brio profissional, o desejo de competir e o de melhorar a instituição. Sei que há muitos dirigentes das escolas que se esforçam por alcançar bons resultados, mas, ao lado destes, outros existem que se refugiam no anonimato de direcções colegiais para não tomar decisões.

Em tempos recentes, o Ministério da Educação tem vindo a preocupar-se, de forma patológica, com a posição do país nas tabelas internacionais. Claro que é triste aparecer na cauda da Europa, mas o facto não se resolve, ou não se deveria resolver, através da manipulação de estatísticas, muito menos através de exames elaborados de for-

³ *Expresso*, 12.7.2008. Note-se que o número de alunos por professor é, em Portugal, de sete, enquanto na Europa é de catorze. Não é por as turmas serem grandes que o ensino é deficiente.

⁴ Reconheço a existência de um problema: o de se encontrar quem, num país em que é difícil encontrar instituições não partidárias e grupos de pais interessados, possa estar no conselho que seleccionará os directores de escola, mas tudo me parece melhor – incluindo a nomeação pelo poder central – do que a actual situação.