

David Justino

Difícil é Educá-los

Ensaio da Fundação

Apresentação

Pediram-me um ensaio sobre o sistema de ensino português que traduzisse a minha visão pessoal, fundamentada e tanto quanto possível informada.

Eis a minha melhor proposta, condensada, mas não menos detalhada. Não se trata de um trabalho académico, porque não respeita as regras formais, o estilo a que com maior ou menor esforço nos submetemos e os requisitos de construção das problemáticas com base nos quadros teóricos julgados mais adequados, de enunciação das metodologias e das hipóteses de trabalho. Não se perde em demonstrações, nem sequer conclui seja o que for.

Trata-se de um ensaio para onde transponho algumas reflexões sobre os problemas da educação em Portugal. É um produto de investigação cientificamente conduzida, da experiência que desenvolvi enquanto responsável político, primeiro como porta-voz do Partido Social Democrata para a educação (1996-1999), depois como deputado na Assembleia da República (1999-2002), mais tarde como ministro da Educação do XV Governo Constitucional (2002-2004). Só depois de concluído este percurso senti necessidade de reorientar a investigação científica para alguns dos temas que tinham constituído a base das políticas adoptadas, sem ter agora a preocupação de as conceber e desenvolver.

Ainda que continue a investigar, a ensinar e a formar estudantes de Sociologia, nunca deixei de me sentir bem numa saudável promiscuidade disciplinar onde tento combinar o que de melhor descubro entre sociólogos, economistas, filósofos, historiadores, pedagogos ou investigadores das ciências da educação.

Sigo o princípio de partir dos problemas recorrendo, sem complexos e sem limitações, a todos os contributos que me ajudem a resolvê-los. Há, porém, uma marca de que não me dissocio: a maneira de pensar histórica que nos liberta da ilusão do presente e nos abre a perspectiva da longa duração em que se inscrevem as questões fundamentais.

Tomei como ponto de partida a «consciência do atraso educativo» e tentei analisar os factores e as expressões desse atraso em três dimensões que considero decisivas nos processos de desenvolvimento dos sistemas de ensino: a procura de *mais educação, melhor educação e maior equidade social*.

De seguida, sob o título «educar para quê?», reponho a questão de saber quais são os propósitos da educação, as suas finalidades e os seus objectivos estratégicos, numa sociedade que não pára de mudar, ora por dinâmicas endógenas, ora por influência externa. O que queremos da educação em Portugal é uma pergunta decisiva que não está respondida e para qual é urgente que se encontrem respostas. Nesta perspectiva, o que proponho centra-se na necessidade de fugirmos ao imediatismo que condiciona as políticas de educação, para nos situarmos na reflexão sistemática e aturada sobre o que pretendemos fazer do que temos.

Por último, faço um convite à reflexão sobre o papel do Estado na educação, o que tem sido, o que é e o que pode ser.

Os dois últimos capítulos pretendem sintetizar as ideias anteriores em torno das condições da acção política e de reforma do sistema de ensino, bem como o desafio maior que, em meu entender, se apresenta como o mais decisivo: voltar a pensar o futuro.

Quanto ao título, confesso o meu embaraço em encontrar o mais adequado. O tormento acompanhou-me ao longo de todo

o processo de elaboração do texto. A decisão final tomei-a agora, quando precisava de encerrar esta apresentação para entregar ao editor. Optei por recuperar um título feliz de Eduardo Marçal Grilo, meu estimado amigo e antecessor no Ministério da Educação, que o havia registado a partir de um desabafo de uma professora: *difícil é sentá-los!* Concordando que continua a ser difícil sentá-los, reconheço que o grande desafio e dificuldade é *educá-los*, neste mundo virado do avesso que nos surpreende e atormenta dia a dia.

Peço que entendam este meu ensaio como um convite à reflexão sobre os problemas da educação em Portugal. Para isso tive o cuidado de não escrever sobre o que fiz ou não fiz, a acção dos meus antecessores ou sucessores no Ministério da Educação, os nomes dos principais actores neste enorme e tumultuoso palco da educação. Tentei, até ao limite das minhas forças, despersonalizar as políticas e os problemas para que esse convite à reflexão não se transforme numa enorme praça pública onde todos correm em busca de culpados.

Se o consegui ou não, ficará à consideração do leitor.

Lisboa, 31 de Março de 2010

Índice

1. A revelação do atraso educativo	13
2. Como analisar os factores do atraso?	21
Mais educação	22
Melhor educação	29
Maior equidade	34
3. Mais Educação?	38
Os alunos	38
Educadores e professores	42
As escolas	49
A escolaridade obrigatória	53
Abandono e insucesso	57
Despesa e investimento	64
4. Melhor Educação?	72
O que revelam os testes nacionais e internacionais	74
Os <i>curricula</i>	77
Os programas e os manuais escolares	79
Os professores	81
A ilusão tecnológica	83
A avaliação	84

5. Maior equidade?	87
6. Educar para quê?	93
7. O Estado e a Educação: equívocos e desafios	104
Entre o público e o privado	104
O centralismo compressor	110
O Estado e a autonomia: unicidade ou diversidade?	115
8. Será a Educação irreformável?	121
9. A educação, o futuro e o país	127

1. A revelação do atraso educativo

Quando em Novembro de 1996 a imprensa escrita divulgou os resultados do *Third International Mathematics and Science Study* (TIMSS), os portugueses, especialmente aqueles que lêem jornais e se preocupam com os problemas do seu país, não queriam acreditar no que estavam a ler.

O TIMSS foi um dos primeiros e, sem dúvida, o mais vasto estudo internacional sobre os níveis de desempenho dos alunos em 40 países do mundo. A partir de testes, aplicados nos anos de 1994 e 1995 aos alunos de diferentes ciclos de ensino, com vista a avaliar os seus conhecimentos de matemática e de ciências, foi possível comparar, país a país, qual a sua capacidade de resolver alguns problemas que lhes eram colocados, bem como o seu domínio dos conhecimentos daquelas duas disciplinas. Foram inquiridos mais de meio milhão de alunos e aplicados questionários a milhares de professores e de directores escolares de forma a identificar características que pudessem contextualizar os resultados das avaliações.

Os resultados dos nossos alunos, para além de inesperados para a maioria dos portugueses, foram igualmente uma surpresa para professores, encarregados de educação e decisores políticos.

Quer em matemática quer em ciências, o nível médio das classificações obtidas situava-nos no fundo da tabela dos países participantes, especialmente dos europeus, e só ligeiramente

acima de países como a República Islâmica do Irão, a Colômbia, o Kuwait ou a África do Sul.

Por mais que alguns especialistas lembrassem que outros estudos de menor fôlego já haviam identificado tal atraso, nem por isso o impacto e a polémica levantada pelas notícias deixou de se prolongar pelos anos seguintes. De uma situação de algum alheamento público em relação ao ensino básico e secundário, estes níveis de ensino passaram a ser o principal foco das preocupações, das críticas e das eternas teses decadentistas que sempre despertam a cada calamidade que se abate sobre o país.

De forma quase imperceptível, o centro dos debates e da polémica pública deslocou-se do ensino superior, que durante mais de dez anos concitou a atenção da opinião pública — financiamento, propinas, «geração rasca», etc. —, para o ensino básico e secundário — o ensino da matemática, as revisões curriculares, os manuais escolares, os professores, os *rankings*, etc.

A surpresa era tanto maior quanto se reconhecia o esforço do próprio Estado em dotar o sistema nacional de ensino de infra-estruturas e de recursos como nunca se havia registado até então. Portugal havia completado uma década de adesão à União Europeia e beneficiado de um período de inegável crescimento económico e melhoria das condições de vida das populações. A imagem de um Portugal moderno, europeu e parceiro das mais avançadas economias e sociedades do mundo era assim confrontada com a dura realidade de os portugueses serem «pouco e mal educados».

Por isso, o primeiro exercício de análise daqueles resultados baseou-se no confronto entre os indicadores económicos e os indicadores de desempenho educativo.

Se houvesse uma relação entre o nível de rendimento por habitante e o nível de proficiência em matemática e ciência, como eram então explicáveis os resultados de alguns países do Leste (República Checa, Hungria, Eslovénia) ou do Extremo Oriente (Coreia do Sul), com capitações à época bem mais reduzidas, mas com resultados entre os melhores e bem acima de Portugal?

Um outro tipo de raciocínio passou a ser correntemente invocado: o baixo investimento em educação. Porém, se é verdade que Portugal investia muito menos que alguns dos países com melhores resultados, também se tornava evidente que os países acima citados apresentavam níveis de investimento muito mais baixos que o do nosso país.

Para além dos resultados testados a matemática e ciências, só dois indicadores poderiam justificar a nossa posição: Portugal era dos países com menor taxa de escolarização secundária e daqueles com menor percentagem da população a viver em áreas urbanas. Ou seja, as razões do défice educativo iam bem mais fundo na estrutura social portuguesa, aparecendo o sistema de ensino como uma mera expressão de problemas que iam muito para além das escolas, dos professores ou dos políticos, por mais que fossem estes os acusados de tal insucesso.

Nos anos seguintes, Portugal não voltou a participar nos estudos do TIMSS promovidos pelo International Study Center de Boston. Mas, a partir do ano 2000, o nosso país passa a integrar o painel de países que sustentam o *Programme for International Student Assessment (PISA)* coordenado pela Organização para o Desenvolvimento e Cooperação Económica (OCDE). Os resultados referentes a 2000, 2003 e 2006, cobrindo a literacia matemática, científica e da leitura, vieram confirmar, com escassas variações, o valor limitado da nossa educação que os estudos anteriores haviam identificado.

Esta coincidência de resultados entre os vários estudos, promovidos por entidades diferentes e assentes em metodologias diversificadas, dificilmente disfarçavam a real situação da educação em Portugal. A consciência do atraso revelava-se de forma tão evidente, que os poucos argumentos sobre a valia técnica e a comparabilidade dos estudos acabaram por submergir no mar de vozes de incomodidade e descontentamento.

Hoje, passados quase quinze anos sobre a publicação desses primeiros estudos internacionais, o debate sobre educação continua na ordem do dia e nem por isso se encontraram as

melhores soluções para tão incómodo problema. Pelo contrário, ao invés do que seria desejável, a educação continua a parecer um autêntico «campo de batalha» de onde ninguém sai vencedor.

O que a maior parte dos portugueses talvez não saiba é que esse atraso não é novo na sociedade portuguesa. Não foi algo que apenas se tivesse revelado nas últimas décadas. Pelo contrário, essa evidência tem vindo a ser consciencializada, pelo menos, desde o século XIX, precisamente quando o generalizado analfabetismo da população portuguesa induziu as elites dirigentes a darem os primeiros passos na formação de um sistema nacional de ensino.

Fomos dos primeiros países no mundo a adoptar a escolaridade obrigatória, o que fizemos em 1844. Mas, como se reconhecia na época, esta legislação pouco efeito teve e rapidamente caiu «em desuso». Por meados do século XIX, Portugal apresentava uma das mais baixas taxas de alfabetização da Europa (aproximadamente 15 %) e esse último lugar, bem no fim da tabela, repetia-se um século depois, não obstante termos passado para uma taxa perto dos 55 %. Os países do Norte da Europa, particularmente os de tradição protestante, por meados do século XIX já atingiam taxas de alfabetização próximas dos 95 %.

Se considerarmos um outro indicador, as taxas de escolarização, em 1870 Portugal era dos países europeus com o valor mais baixo (13 %), enquanto a vizinha Espanha apresentava já uma percentagem de 42 %, a França andava pelos 75 %, tal como a Suécia, a Suíça ou, do outro lado do Atlântico, os Estados Unidos, todos com taxas acima dos 70 %. Depois desta data são reconhecidos progressos na escolarização dos portugueses, mas passados sessenta anos, por 1930 continuávamos a ocupar os últimos lugares entre os europeus. Durante esse período, a maior parte dos países europeus fez subir as suas taxas de escolarização acima dos 70 % e os Estados Unidos atingiam os 93 %. Portugal tinha ficado claramente ao lado desse movimento de universalização do acesso à escola e à literacia.

Ao longo deste século e meio, várias vezes nos iludimos pelos progressos realizados — mais escolas construídas, mais professores formados e colocados, mais alunos diplomados, mais tempo de escolaridade, etc. —, mas só pontualmente tomámos consciência de que esses progressos foram limitados e insuficientes para saltar o fosso que nos separava da maioria dos nossos parceiros europeus. Daí que a consciência colectiva do atraso tenha alternado com a esperança efusiva das reformas, com o alastramento da infra-estrutura, com os apregoados aumentos orçamentais ou pela ignorância, quando não pela recusa, do que se passava à nossa volta.

A própria ideia de atraso pode ser enganadora. Por vezes, encerra nela a esperança de que, mais tarde ou mais cedo, lá chegaremos, como se numa corrida colectiva a meta sempre se alcançasse, apenas com o retardamento de uma má partida ou o percalço de uma desatenção, de uma qualquer quebra momentânea.

Não nos deixemos iludir. Esse atraso é apenas a expressão visível de uma incapacidade colectiva mais profunda e mais enraizada de nos educarmos *mais e melhor*.

Obstáculo intransponível? Não, decerto que não! Nem se trata de uma profissão de fé ou de qualquer esperança infundada. Exemplos existem que, contrariando o senso comum que se formou em torno da organização da educação, demonstram que é possível, partindo de situações de atraso, atingir níveis de desenvolvimento educativo mais avançados.

Alguns dos resultados mais surpreendentes que foram revelados pelos estudos internacionais TIMSS e PISA eram relativos aos desempenhos dos alunos dos países do Extremo Oriente. Países como o Japão, Coreia do Sul, Taiwan, Hong Kong, Singapura e China apresentam-se naqueles estudos com os melhores resultados quer a matemática, quer em ciências, quer mesmo na leitura. Com desempenhos similares, só os países do Norte da Europa e o Canadá.

No caso dos países do Extremo Oriente, não se pode considerar que exista um padrão comum de desenvolvimento educa-