

TRANSMISSÃO E COMUNICAÇÃO OS DIREITOS E AS DIFERENÇAS NO ESPAÇO EDUCATIVO

"Uma crise só se torna desastrosa quando lhe pretendemos responder com ideias feitas, quer dizer, com preconceitos. Atitude que não apenas agudiza a crise como faz perder a experiência da realidade e a oportunidade de reflexão que a crise proporciona."

Hannah Arendt

Contexto

O texto que materializa este trabalho resulta, fundamentalmente, de uma atitude de problematização reflexiva em relação à minha prática profissional de mais de 30 anos e que se desenvolveu em dois níveis de Ensino – o Secundário e o Superior. Num e noutro local de trabalho procurei que as minhas alunas e alunos aprendessem alguma coisa de Filosofia; sobretudo, tentei romper com a comodidade de instalação no óbvio, com a facilidade de reduzir o sentido de tudo às aparências, com a pressa de encontrar uma resposta tranquilizadora. Nem sempre fui bem sucedida e, as mais das vezes, os bons resultados foram estritamente pontuais e sempre contra a corrente do sistema. E isto tanto ao nível da Escola Secundária como da Universidade.

De facto, a minha passagem de um para outro plano de Ensino não me fez deparar com nenhuma ruptura epistemológica no funcionamento do sistema, enquanto tal. Em ambas as instituições se esperava que o corpo docente ensinasse e o corpo discente aprendesse, disciplinadamente, um saber desde sempre já produzido por outrem. Apesar das linguagens, provavelmente, tão-só politicamente correctas, que evidenciam, por um lado, a importância da pes-

quisa e do trabalho pessoal no processo de aprendizagem e de formação e, por outro, a necessidade de ligar a actividade de docência à de investigação, a verdade é que, cargas horárias, programas disciplinares e sistemas de avaliação são, em regra, construídos numa lógica que nada tem a ver com essas linguagens.

É a partir deste quadro experiencial, cujo valor se enraíza apenas na autenticidade do vivido, que se alinham as considerações que a seguir se organizam. Elas pretendem somente lançar alguma luz compreensiva na imensa querela do Ensino e da Escola, seja qual for o nível mobilizado por aqueles dois conceitos e, pelas razões citadas atrás, não me pareceu necessário distinguir os níveis de Ensino.

Vou partir da hipótese de trabalho de que o sistema comunicativo da Escola é a figura visível dos seus supostos epistemológicos constitutivos, em todos os planos, sendo uma das raízes da sua crise, e que esse sistema de comunicação não preserva nem os direitos nem as diferenças, inerentes ao tecido social da Escola, nem tão pouco assegura a sua eficácia educativa e formadora.

A assimetria constitutiva entre a Escola e o Sociedade

A função reprodutiva inerente à Escola que a literatura sociológica dos anos 60 e 70 identificou e criticou faz com que a Escola se dimensione numa estrutura paradoxal, porque, enquanto reprodutora, ela situa-se sempre em atraso em relação à dinâmica social, mas, por outro lado, as suas forças vivas pertencem, por via de regra, ao próprio tecido que faz essa dinâmica social. Por isso, a Escola é atravessada por movimentos inovadores em cada um dos seus planos estruturantes de

Embora, como disse, o texto que elaborei resulte da minha ruminação pessoal, seria injusto e, porventura, desonesto, não referir alguns textos em diálogo com os quais fui estabelecendo maior clareza no meu modo de pensar estas questões. Vou indicá-los sob a designação de *Horizonte Bibliográfico*:

(1974). AAVV, *Aprender a ser*, Lisboa, Bertrand.

(1975). Paulo FREIRE, *Pedagogia do Oprimido*, Porto, Afrontamento.

(1975). Paulo FREIRE, *Educação Política e Conscientização*, Lisboa, Sá da Costa.

(1985). Maria Isabel BARRENO, *O falso neutro*, Lisboa, IED.

(1989). Joaquim CERQUEIRA GONÇALVES, "Escola, saber e poder", *Itinerarium*, Braga, ano xxxv, n.º 133134, pp. 316.

(1990). Joaquim CERQUEIRA GONÇALVES, *Fazer Filosofia. Como e onde?*, Braga, FFUCP.

(1992). Paciano FERMOSO (ed.), *Educación Intercultural: la Europa sin fronteras*, Madrid, Narcea Ediciones.

(1993). Leonel R. dos SANTOS e Carlos J. CORREIA (trad. e apres.), *Os filósofos e a educação*, Lisboa, Edições Colibri.

(1995). Manuela SILVA e Heloísa PERISTA, *As Portuguesas e a União Europeia. Perspectiva para a Acção*, Lisboa, CIDM.

(1996). AAVV, *Educação. Um tesouro a descobrir*, Rio Tinto, Asa.

(1996). Anna ESCOFET, *Conocimiento y poder. Hacia un análisis sociológico de la escuela*, Barcelona, ICE-HORSORI.

(1996). Madeleine ARNOT, "Valores feministas e educação democrática: repensar a igualdade e a diferença", *Educação, Sociedade e Culturas*, n.º 5, pp. 209221.

(1998). Helena ARAÚJO, "O masculino, o feminino e a escola democrática", in *Hacia una pedagogía de la igualdad*, Salamanca, Amarú Ediciones, pp. 2140.

(1999). Manuela SILVA, *A igualdade de género. Caminhos e Atalhos para uma Sociedade Inclusiva*, Lisboa, CIDM.

(1999). Teresa PINTO, "Caminhos e encruzilhadas da Co-educação", *Ex aequo. Revista da APEM*, n.º 1, pp. 123135.

(1999). AAVV, *Coeducação: Do Princípio ao Desenvolvimento de uma prática*, Lisboa, CIDM.

(2000). Manuela SILVA, "Internalizar a igualdade de género nas políticas públicas: um caminho em aberto", *Ex aequo. Revista da APEM*, n.º 2-3, pp. 4352.

(2000). Olga POMBO (trad. e org.), *Quatro textos excêntricos*, Lisboa, Relógis D'Água.

funcionamento, sejam eles as planos curriculares, as regulamentações internas ou os sistemas de avaliação, mas, ao mesmo tempo, esses movimentos são entravados ou absorvidos por uma forma sistémica conservadora que é, no fundo, o mecanismo assegurador da manutenção da Escola.

Esta situação paradoxal é particularmente forte no momento cultural presente cuja tessitura essencial é, certamente, a *incerteza*.

O mundo actual, em que a razão perdeu a força de fundamento seguro e certo do saber e do agir, é um mundo de fractura, um mundo que quer recusar as heranças passadas e ainda não encontrou os contornos e as figuras do seu destino. Este balancear entre uma herança que não se quer e um destino que não se logra constituir, expressa-se, claramente, nas infinitas contradições da nossa vida social:

- um hiperprogresso que vive, “paredesmeias”, com a miséria absoluta;
- a tendência para a universalização e o reverso de uma despersonalização cada dia maior;
- um certo movimento, de raiz positivista, para tudo experimentar e tudo negar coabitando com buscas totalmente acríticas de segurança e de consolação;
- um progresso científico cada vez maior a ir a par com a recusa radical dos paradigmas da racionalidade científica.

E por aí fora... poder-se-ia continuar a enumerar as diferentes estruturas do tecido social e continuaríamos sempre a encontrar situações paradoxais.

Este *clima* que perpassa a vida de cada um e de cada uma de nós, este *tempo de incerteza* exprime-se em termos sócio-culturais pela designada *crise de valores*.

Se estamos numa fractura, num espaço de ruptura, perdemos as referências de vida tradicionais e ainda não definimos novas formas de vida. Pelo menos, os valores que vamos construindo descobrindo colectivamente não têm a força dos antigos. São mais fracos, mais frágeis porque são menos “certos”.

É hoje um lugar comum a afirmação de que o real é inesgotável, complexo, e, que, por isso, só se deixa compreender através de leituras diferentes, complementares ou mesmo antagónicas. Daqui que tenha de haver uma abertura enorme em face de diferentes critérios de vida que, por isso, não podem surgir como um padrão obrigatório de conduta.

Como se posiciona a Escola perante esta situação do mundo contemporâneo, ela que cada vez mais exerce um papel determinante no conjunto da vida social, por ter cada dia uma função maior, quer na organização da vida familiar e pessoal, quer no que diz respeito ao mercado de trabalho e às expectativas profissionais de cada pessoa?

Como é que a Escola, enquanto instituição diferenciada, se comporta perante as dimensões problemáticas da dinâmica social e cultural e que caminhos de orientação na incerteza da vida colectiva e pessoal constitui e propõe?

O modelo transmissivo da Escola

Como se sabe, Paulo Freire para descrever a educação formal, recorreu à metáfora bancária, para evidenciar a função narrativa e meramente transmissiva do saber. Neste modelo de educação, dizia ele, aos alunos e alunas apenas compete *receber, guardar e arquivar* a informação.

Considero esta metáfora basicamente pertinente para descrever a nossa Escola, seja qual for o nível de ensino referido, porque, na realidade, ela é, no essencial, uma escola transmissiva, na medida em que quer, essencialmente: **informar, universalizar e objectivizar**, esperando que o corpo discente se comporte como **destinatário indiferenciado** e não como interveniente individualizado. Ou seja, a nossa Escola assenta em quatro pressupostos fundamentais:

as crianças, os jovens e as jovens não sabem nada e vêm à Escola para aprender, para se instruírem;

- o corpo docente é o detentor do saber e vem à Escola para ensinar;
- a inteligência funciona como um receptáculo vazio que deve ser cheio pela acumulação de conhecimentos;
- o saber é, basicamente, tido como um produto mais ou menos acabado, a histórico, a-social e neutro.

Isto é, a Escola assume-se como fonte de informação única – ou pelo menos fundamental – segura e certa. Ou, dito de outro modo, a informação da Escola é uma informação acabada e pronta a ser recebida e assimilada.

No fundo, trata-se de uma posição que, por um lado, se prende ao modelo intelectual que vem de Descartes, que acredita na transparência e luminosidade do saber e não põe em questão a sua certeza e segurança; e, por outro, assenta numa concepção positivista do conhecimento que valoriza essencialmente:

- o produto e não o processo;
- o quantitativo e não o qualitativo;
- a explicação e não a interpretação;
- a exterioridade do saber em relação ao sujeito que o constrói e às condições em que é produzido.

Desta atitude resulta que a Escola transmissiva informativa é uma Escola reprodutora do saber feito e não produtora ou criadora de saberes novos.

Perante isto, temos de concluir que, neste modelo de Escola, não são só os alunos e as alunas que são receptáculos da informação. Embora a outro nível, também o corpo docente é, de algum modo, encarado de uma maneira semelhante, porque também ele é suposto transmitir um saber que não produziu, mas adquiriu noutra Escola. Isto é, a informação que a Escola transmite é uma espécie de terceiro termo no processo de ensino aprendizagem, porque o saber transmitido pela Escola é concebido como um elemento totalmente exterior à dinâmica escolar, não tendo qualquer vínculo de pertença, nem a quem ensina, nem a quem aprende.

Nesta perspectiva, há uma separação profunda entre a Escola e a produção social do saber e, uma vez que não há qualquer intervenção da Escola na construção do conhecimento, porque ela só transmite o saber já feito, então ela também não fica envolvida nas questões que em cada momento estão em debate.

Por isso, por muitas actividades de ligação ao meio que a Escola realize, elas são sempre, no fundo, superficiais porque, na sua essência, a Escola transmissiva – fonte de saber – é uma Escola fechada sobre si própria e alheada dos grandes debates que vão ocorrendo no contexto social, cultural e científico.

50 A Escola, tal como funciona, não sabe o que pode fazer nem o com o acontecimento nem com a notícia. Todos nós sabemos isso de experiência pessoal. Quando há uma notícia que não pode

ser totalmente abafada, sabemos que a sua introdução na Escola se faz por paragem do sistema normal de funcionamento. Por exemplo, interrompemos o programa que estamos a dar, para dedicar uma aula ou mais a um assunto escaldante, mas, a seguir, fechamos parêntesis e voltamos ao programa. Limitámo-nos a fazer um excursão que não alterou o estado de coisas nem foi realmente integrado.

O mesmo se passa, na globalidade, quanto à integração de novos objectos epistemológicos, como é o caso, por exemplo, dos Estudos sobre as Mulheres que, entre nós, apenas pontual e episodicamente têm entrado nos diversos sistemas educativos, nomeadamente, no Ensino Superior, onde, a despeito do grande valor que já tem hoje a produção portuguesa nessa área, continua a ter uma posição claramente marginal.

Em termos gerais e usando a terminologia da comunicação sistémica, poder-se-á dizer que se trata de mudanças de tipo 1, isto é, mudanças que se produzem no interior dos sistemas, originando alterações de superfície, mas que não atingem a lógica de funcionamento do próprio sistema, deixando-o, portanto, em si mesmo, inalterável. As mudanças que alteram o sistema são as do tipo 2, as que atingem o funcionamento estrutural do próprio sistema e o obrigam a passar a um novo estágio de desenvolvimento; para estas a Escola não tem capacidade de abertura.

Mas, apesar de tudo isto, a Escola atingirá os objectivos inscritos no seu modelo de funcionamento, ou nem sequer é eficaz? Isto é, a Escola consegue, realmente, comunicar a informação de que se julga detentora e que quer preservar e transmitir?

A ineficácia da Escola transmissiva

Parece hoje claro que um dos problemas maiores dos sistemas educativos é, na verdade, a sua eficácia, tanto ao nível imediato do êxito escolar, quanto no plano mais profundo, da capacitação para a vida e para o trabalho decorrente do seu desenvolvimento. Nessa medida, parece haver uma verificação imediatista a fazer: **a mensagem que a Escola quer preservar e transmitir não passa, porque se passasse o insucesso escolar não seria tão catastrófico.**

Aprofundemos esta constatação imediata, pondo outras questões, como, por exemplo: **onde e como comunica a Escola a sua informação?**

Diria que a comunicação na Escola se caracteriza por quatro determinações essenciais, a saber:

- ser **localizada e vigilante** – passa-se no interior da sala de aula, sendo, quase exclusivamente, presencial;
- ser **unilateral** – desenvolve-se sempre a partir do corpo docente e em direcção ao corpo discente;
- ser **hierarquizada** – desenrola-se no sentido de quem sabe para quem não sabe;
- ser **solipsista** – ocorre integralmente dentro do interior do próprio saber.

Ou seja, a Escola despreza todas as situações em que a comunicação se estabelece horizontalmente e em todos os sentidos, não considerando nas suas estruturas curriculares, nem nos seus modelos de avaliação, formas de aprendizagem livres e pessoais, baseadas nos interesses e nos objectivos autênticos de cada aprendente e nos contextos sociais e culturais em que essas aprendizagens se desenvolvem.

Tudo isto contribui, a meu ver, para que a mensagem escolar não seja comunicada. E não o seja a dois níveis:

A um nível de superfície, porque as alunas e os alunos não chegam a adquirir as informações que a Escola quer transmitir, uma vez que, na sua grande maioria, não possuem o domínio dos sinais e dos símbolos que constituem o código discursivo do corpo docente, carência que se dá, pelos menos, em três aspectos:

- a linguagem utilizada no processo comunicativo;
- as referências culturais necessárias para compreender as mensagens;
- os próprios pré-requisitos cognitivos e afectivos supostos pelos conteúdos disciplinares.

A um nível de profundidade, porque as informações da Escola não produzem novas organizações dos quadros mentais das alunas e dos alunos, que se limitam a guardar o que a Escola lhes dá em gavetas separadas e, às vezes, estanques, em relação ao universo interior que vão estruturando no decurso da sua vida, nas experiências de aprendizagem exteriores à Escola.

Do meu ponto de vista, isto prende-se com o facto de a Escola querer fazer um discurso universal, mas, no fundo, produzir apenas um discurso falsamente neutro que, por se querer dirigir a toda a gente, acaba por não se dirigir a ninguém.

Os estudos sociológicos dos anos 60 e 70, como já referi, evidenciaram o carácter reprodutor da Escola em relação às situações sociais de pertença, do corpo discente, acentuando que o sistema escolar mantinha, reforçava e legitimava as desigualdades sociais. As filosofias e as políticas da educação quiseram ultrapassar este problema propondo uma definição de Escola como um espaço de igualdade, determinando que a Escola tem o dever de igualar e, por isso, deve dirigir-se ao conjunto dos alunos e alunas, através de um tratamento igualitário. A intenção poderia ser boa, mas baseava-se em posições pouco atentas à essência da questão das igualdades e das diferenças. Por isso, a forma do universal neutro que a Escola defendeu como bandeira não poderia resolver o problema das desigualdades, limitando-se a ignorá-lo. Entretanto, foi-se tendo uma atitude muito mais crítica em relação ao discurso pretensamente universal da Escola, como evidencia, por exemplo, os foros de cidadania atingidos pela problemática da educação multicultural.

A nossa Lei de Bases, Lei 46 de 1986, explícita, em dois dos seus princípios, que reconhece a existência de diferenças no espaço educativo a que é preciso dar atenção. Assim, determina:

- no artigo 3º, d): "O sistema educativo organiza-se de forma a assegurar o direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projectos individuais da existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas".
- no artigo 3º, j): "O sistema educativo deve assegurar a igualdade de oportunidades para ambos os sexos, nomeadamente através de práticas de co-educação e de orientação escolar e profissional e sensibilizar, para o efeito, o conjunto dos intervenientes no processo educativo".

O espírito e a letra da Lei parecem, então, evidenciar que é necessário ter como adquirida a questão das diferenças no interior do direito democrático à igualdade. No entanto, apesar disso, o conjunto do funcionamento escolar geral está bastante alheado das questões que enuncia, continuando a ideia do universal neutro a perpassar toda a sua estrutura.

A escola e as funções da cultura na realização humana

No meu entender, o cerne da questão do reconhecimento dos direitos e das diferenças no espaço educativo passa pela consideração do papel que a cultura, tomada num sentido abrangente, desem-

penha, de facto, na estruturação da vida humana, quer em termos individuais, quer em termos colectivos. Neste âmbito, a temática da educação multicultural ou intercultural tem de atender a uma diversidade de situações, que vão desde as culturas das minorias étnicas às culturas dos bairros de lata, passando pelas culturas rurais e pela consideração da existência de uma possível cultura feminina.

Para se encarar a sério esta problemática, tem de se entender de modo dinâmico e integrado o conceito de cultura, tendo em conta as diferentes funções que desempenha e vendo de que modo é que a estrutura escolar tem de dialogar com essas mesmas funções.

Se nos ativermos à dimensão sociológica e antropológica de cultura, veremos facilmente que no seu conceito cabem – a língua, as crenças, as representações, os modos de vida, as instituições sociais e culturais... e também facilmente poderemos identificar algumas funções que a cultura de cada grupo exerce em relação a esse grupo. Resumi-las-ia em dois grandes grupos: de um lado, distinguiria uma **função social da cultura**, integrando os aspectos mais ou menos operatórios que ela desempenha na vida individual, de outro lado, poria uma **função existencial da cultura**, querendo com isso referir um papel mais profundo das determinações culturais, na vida humana.

Transpondo este quadro para os sistemas de ensino, no que respeita à função social da cultura não só não há grandes problemas de diálogo e de interacção, como se pode mesmo dizer que a Escola tem já bastante caminho percorrido. É no plano da função existencial da cultura que as coisas se complicam. A este nível, estão em questão aspectos muito delicados, mas muito importantes, para a vida de cada pessoa, como seja **o sentimento de pertença, a construção da identidade, a vivência do tempo, a orientação no mundo e na vida, no âmbito das representações éticas e metafísicas.**

A integração efectiva destes aspectos nos sistemas educativos supunha uma comunidade escolar que fosse **um espaço de interacções e de trocas**, onde coubessem os **projectos de vida**, quer pessoais, quer de grupo. Supunha, na realidade, que houvesse uma rede comunicativa efectiva e profunda no interior do sistema de ensino-aprendizagem e não o paradigma comunicativo que condiciona e alimenta os sistemas escolares.

A este nível, a Escola acusa um grande *déficit* democrático, não tendo espaço para um acolhimento real das desigualdades, sejam elas quais forem: de classe, étnicas ou de género, desigualdades essas que são meramente silenciadas e passadas como invisíveis, em todas as estruturas do sistema escolar.

Deste modo, ao não dar voz nem visibilidade às desigualdades culturais do seu tecido social, a Escola não permite que essas desigualdades sejam identificadas e ganhem poder, não proporcionando às pessoas que delas são portadoras os caminhos de descoberta de si e de afirmação emancipadora. Por esta razão, a Escola não realiza o projecto que a si mesmo se acometeu – **o de ser a mediação essencial, no interior da sociedade democrática, para um exercício de cidadania plena e efectiva.**

Conclusão

A transformação da Escola que temos para a Escola de que necessitamos supõe, então, um gesto de abertura profundo em relação à diversidade cultural que a constitui, proporcionando meios para o confronto e reconstrução culturais, o que obrigará a uma problematização sem medos daquilo que têm sido até agora os esteios da estrutura escolar, bem como dos paradigmas em que se tem desenvolvido a actividade educativa.