

V Congresso AEPEC
GLOBALIZAÇÃO E DIVERSIDADE
A Escola Cultural: uma resposta

O papel do Professor face à tensão entre globalização e diversidade

Jesus Maria Sousa

Universidade da Madeira

(2002). In F. PATRÍCIO (Org.). *Globalização e Diversidade. A Escola Cultural, uma resposta*. (pp. 307-310). Porto: Porto Editora.

Numa era de globalização, onde à mobilidade física se acresce a mobilidade virtual, existe um apelo cada vez mais forte não só para a constituição de grupos, sociedades (desportivas, bancárias...) e associações, a um determinado nível, como também para a construção de espaços mais amplos como a própria Europa e para o assumir da mundialização de problemas que parecem afectar apenas uma determinada zona geográfica. São as questões do ambiente, da guerra, da fome, da droga, etc., que, de uma forma mediata ou imediata, assolam todo o universo. A dinâmica dos fenómenos não é passível de ser isolada pelas fronteiras exactas dum determinado espaço ou de um determinado momento.

Por outro lado, qual face da mesma moeda, assistimos à afirmação das raízes identitárias de nações, regiões, concelhos, i. é., de bolsas geográficas, económicas, sociais e culturais, repletas de experiências vivenciais, de histórias e memórias, de partilha de determinada mundividência. Quer ao nível da ruptura, quando se trata do aparecimento de novos estados oriundos dos antigos países de leste, por exemplo, quer ao nível do compromisso com o todo, quando se trata da afirmação das duas regiões autónomas portuguesas dotadas de estatuto político-administrativo próprio, confrontamo-nos com o assumir da diversidade, tendo em vista a sua valorização.

Naturalmente que esta tensão entre a globalização e a diversidade, ir-se-á reflectir na própria escola, a partir do momento em que esta se torna generalizada e obrigatória. Até então a transmissão dos saberes processava-se de uma geração a outra, pela participação das crianças no mundo dos adultos. Era o filho que acompanhava o pai nos trabalhos do campo, o aprendiz de determinado ofício junto do artesão, o aspirante a clérigo junto do mestre medieval... A aprendizagem era diversa. Com o desenvolvimento das sociedades modernas, o advento da escola veio romper com esta relação quase dualista para se tornar o espaço privilegiado de preparação das crianças para o mundo dos adultos, um mundo que se pressupunha estável, constante e invariável, explicável pela existência de uma ordem absoluta a reger todas as coisas do universo. Para isso, bastava retirar as crianças da vida para, na escola, serem melhor

preparadas para ela. Prevaleciam os princípios da intemporalidade e da universalidade deterministas que previam os mesmos resultados aqui ou acolá, hoje iguais aos de ontem, uma vez que as condições eram semelhantes.

Mas o acto educativo é um fenómeno deveras complexo, incompatível já com o modelo de transmissão de saber em condições de causalidade linear de sentido único, sentido racista (cf J. Ardoino, 1980), do mais para o menos. O mais seria o pai, o professor ou o educador, reservando-se o lugar do menos para a criança, o aluno ou o educando. A análise simplista proposta pelo modelo triangular professor-aluno-matéria, pressupunha a dádiva da matéria ao aluno por parte do professor, centro do sistema. Uma vez terminada a transmissão, exigia-se ao aluno a "restituição" o mais fiel possível desse mesmo saber. Ora sabemos que a educação se processa num contexto muito mais vasto onde entram em jogo, em interacção permanente, outras variáveis provenientes dos sistemas político, ideológico, filosófico, religioso, económico, etc. É esta complexidade do acto educativo que nos leva a reflectir a escola não só em termos de organização curricular, como em termos epistemológicos.

No âmbito do paradigma da complexidade, surge um novo conceito de totalidade (globalização) que a escola não pode ignorar. Ao vulgarizado "o todo é mais do que a soma das partes", acrescenta E. Morin (1990, 239-248) "o todo é menos do que a soma das partes", "o todo é mais que o todo", "as partes são ao mesmo tempo menos e mais que as partes", "as partes são eventualmente mais que o todo", "o todo é menos que o todo", "o todo não é suficiente", "o todo é incerto", "o todo é conflitual". Esta noção de totalidade chega a ganhar uma dimensão planetária e cósmica quando o mesmo autor se refere que "apesar de o homem estar fechado no mais estreito particularismo individual, o seu espírito caseiro está aberto a horizontes planetários. Ele está sujeito a um duplo ritmo fundamental, identificativo e projectivo, centrípeto e centrífugo, reactivo e fantasmagórico, que toma uma amplitude inimaginável na afirmação acentuada da sua vida pessoal e na pulsação extensiva do novo espaço-tempo. Assim se exprime através da cultura de massas esta dupla e contraditória necessidade antropológica que revela e se afasta de toda a cultura: a afirmação individual e a participação cósmica." (1992, 214).

Esta nova noção de totalidade não põe, portanto, de parte o local e o singular por serem contingentes ou residuais, i.é., a globalização não esconjura a diversidade. Ela tem em conta o acontecimento *hic et nunc*, identificado com a singularidade, a contingência e o vivido. Ela é de alguma forma singular, com lugar para a subjectividade, a afectividade, a irracionalidade, a incerteza, a desordem e o acaso.

Em termos de organização curricular, esta reflexão remete-nos para a discussão sobre a construção de um currículo único ou não, de um currículo global ou diverso. De tradição fortemente centralizadora (ainda temos bem presente o "arbítrio cultural" da escola que nos obrigava a saber, de Minho a Timor, as linhas férreas todas que atravessavam o continente português), gostaria de aqui salientar a importância de um currículo global assinalar as aprendizagens consideradas essenciais para a formação dos cidadãos. Enquanto *core* da escola, é pressuposto o currículo visar a promoção educativa de todos os alunos, ao dotar cada qual com o mesmo tipo de ferramentas dos colegas.

No entanto, esta intenção meritória pode falhar se não forem acauteladas as devidas atenções à diversidade do público a que a escola de massas deu acesso, podendo mesmo gerar

exclusão ou discriminação pelo insucesso escolar. Para além da mundividência especificamente característica da região onde a escola se insere, sabemos que ela é matizada por histórias variadas e preconceitos diversos, por valores e matrizes ideológicas não raramente em conflito. Como proteger e valorizar identidades locais e pessoais tantas vezes divergentes?

O que esta comunicação pretende acentuar é o papel especial que o professor detém para a leitura e captação do mosaico cultural que se reflecte na escola. Ao núcleo duro que constitui o currículo formal e oficial, terá ele de acrescentar um novo espaço de desenvolvimento curricular onde se propicie o diálogo entre as diversas mundividências aí presentes. Essa aproximação com os diversos territórios de pertença e referência cultural dos alunos constituirá, em minha opinião, o patamar a partir do qual poderá haver uma maior garantia de apropriação de saberes, atitudes e competências que a escola deseja proporcionar. Pois o conhecimento é modelado pelas percepções e pelas representações de cada um, numa lógica contrária à dissociação cartesiana entre o *ego cogitans* e a *res extensa*. Como diz P. Bourdieu (1979, 44), "os objectos não possuem características objectivas que se imponham como tais a todos os sujeitos que os captam... Com efeito, os objectos não são objectivos, não são independentes dos interesses e dos gostos dos que os apreendem- não existe significado universal e unanimemente aceite."

Ao reconhecer que a apropriação do conhecimento pelo aluno não é feita de uma forma neutra e fria, despojada de emoções e de subjectividade, caberá ao professor chegar às intenções, motivações e expectativas dos seus alunos. Como aceder, no entanto, ao micro-social de cada um? A resposta estará provavelmente na postura investigativa de raiz etnográfica que o professor terá de assumir. Neste particular, importa mencionar a contribuição dos estudos de B. Mallnowski, realizados entre 1914 e 1918 com os habitantes do arquipélago de Trobriand, no Pacífico. Fazendo recurso à observação participante e à entrevista em profundidade, este etnólogo trouxe para o campo das ciências sociais e humanas um novo conceito de investigação no terreno, deitando por terra a máxima "Sei mais e melhor do que o indígena". Também G. H. Mead, tal como o discípulo H. Blumer sustentavam que a realidade social não era um dado pré-existente e exterior ao indivíduo e dessa forma inalterável. Pelo contrário, estes pioneiros da psicologia social viam o sujeito, mergulhado no meio das interações sociais, a seleccionar, de entre muitos, alguns estímulos, em função das suas necessidades. O meio é, assim, construído pelos significados atribuídos nas interações entre dois ou mais membros. No fundo, é o universo simbólico comum, ou seja, a partilha de significados comuns a definir a pertença ou não a um determinado grupo. Mais tarde, nos anos sessenta, a etnometodologia de H. Garfinkel, ao valorizar o raciocínio sociológico profano dos actores, estava da mesma forma a encarar a sociedade construída pelo indivíduo ou grupo de indivíduos, ao invés de os considerar macro-determinados e produtos da sociedade.

Assim, se cada grupo constrói as suas próprias realidades culturais, "para as compreender é necessário atravessar as suas fronteiras e observá-las do interior", diz P. Woods (1990, 67). No caso particular da escola, cabe ao professor aceder ao significado profundo e oculto dessas interações através de uma observação participante e de um contacto com os alunos para além do horário das aulas, nos intervalos, nos corredores, nos cafés, escutando-os e falando com eles, utilizando técnicas como as histórias de vida, os jomais de bordo e os estudos de casos, de forma a descobrir os alicerces do social... Ele terá de aceder ao interior de cada grupo de alunos para estudar as competências de que dispõem e verificar até que ponto esses recursos convergem ou divergem face àquilo que constitui a proposta da escola.

É que tanto o currículo como os programas continuarão irremediavelmente alheios às diversas gramáticas identitárias. E quando a escola recusa e silencia as identidades socio-culturais localizadas, a pretexto de uma formação de cidadãos formalmente homogêneos face ao estado, está a contribuir, afinal, para a permanência das clivagens sociais através de formas de discriminação e exclusão, de criação de desigualdades sociais. Apenas o professor poderá, enquanto elemento que filtra em última análise todo o sistema, estabelecer a ponte entre as diversas culturas presentes, pelo confronto positivo entre as mesmas, pela resolução auto-regulada dos conflitos cognitivos e culturais. É este papel de aproximação e comunicação do professor com a "mente cultural" das diversas comunidades que pretendo aqui sublinhar.

A ele caberá fazer da escola um espaço de pluralismo cultural, de expressão e afirmação prática de referências e identidades, como ponto de partida e núcleo estruturador dos percursos e processos de aprendizagem dos alunos. A ele caberá concretizar a promoção educativa de cada um, sem desvalorizar cosmovisões localizadas e pessoalizadas. A ele caberá, em suma, resolver no terreno, o conflito entre globalização e diversidade, através do respeito pelas identidades e especificidades regionais, locais e pessoais que apenas consolidarão a integração e a coesão social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARDOINO, J. (1980). *Éducation et relations*. Paris: Gauthier-Villars.
- BERNSTEIN, B. (1977). *Class, Codes and Control*. Londres: Routledge Kegan and Paul.
- BOURDIEU, P. (1979). *La Distinction*. Paris: Minuit.
- BOURDIEU, P., e PASSERON, J.-C. (1970). *A Reprodução*. Lisboa: Vega.
- BOWLES, S., e GINTIS, H. (1986). *Democracy and Capitalism*. Nova Iorque: Basic Books.
- CHOMSKY, N. (1991). *Detering democracy*. Londres: Verso.
- DOMINGOS, A., e outros. (1986). *A Teoria de Bernstein em Sociologia da Educação*. Lisboa: Gulbenkian.
- GARFINKEL, H. (1967). *Studies in ethnomethodology*. New Jersey: Prentice-Hall.
- GIDDENS, A. (1990). *The consequences of modernity*. Cambridge: Polity Press.
- GRÁCIO, R. (1981). *Educação e processo democrático em Portugal*. Lisboa: Livros Horizonte.
- LIMA, L. C. (1988). *Participação discente na gestão das escolas secundárias*.

Lisboa: Livros Horizonte.

MALINOWSKI, B. (1968). *Une théorie scientifique de la culture*. Paris: François Maspero.

MEAD, G. H. (1963). *L'esprit, le soi et la société*. Paris: Presses Universitaires de France.

MORIN, E. (1990). *Science avec conscience*. Paris: Fayard.

MORIN, E. (1992). *Introduction à la pensée complexe*. Paris: ESF.

SANTOS, B. S. (1989). *Introdução a uma Ciência Pós-Moderna*. Porto: Afrontamento.

WOODS, P. (1979). *The divided school*. London: Routledge and Kegan Paul.

WOODS, P. (1990). *L'ethnographie de l'école*. Paris: Armand Colin.