

DIREITOS E RESPONSABILIDADES NA SOCIEDADE EDUCATIVA

Autores

Alain Renaut. Ana Nunes de Almeida. A. M. Nunes dos Santos. António Sousa Franco.
Claude Allègre. David Buckingham. David Justino. Diogo Pires Aurélio.
Eduardo Marçal Grilo. Emílio Rui Vilar. Fernando Gil. Francisco Sarsfield Cabral.
Frederico Valsassina Heitor. João Cardoso Rosas. José Crespo de Carvalho. José Manuel
Pérez Tornero. Manuel Carmelo Rosa. Olga Pombo. Viriato Soromenho Marques.

TEXTOS DA CONFERÊNCIA INTERNACIONAL
DIREITOS E RESPONSABILIDADES NA SOCIEDADE EDUCATIVA

NOVEMBRO DE 2003

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN

SERVIÇO DE EDUCAÇÃO E BOLSAS

SÍNTESE

JOÃO CARDOSO ROSAS*

Infelizmente, a qualidade e profundidade do que aqui foi dito e debatido constitui também a minha dificuldade essencial. Como é óbvio, não poderei, neste breve relato dos trabalhos, fazer inteira justiça a todos os intervenientes. Tenho de lhes pedir desculpa por essa incapacidade e sei que eles me compreendem. Assim, procurarei apenas salientar os pontos fundamentais das diversas palestras e comentários, a partir do seu registo oral. Por outro lado, não poderei deixar de fazer o meu próprio balanço do que aqui se passou, mediante a chamada de atenção para o que me parece ser o "padrão geral" das diversas e profícuas discussões travadas. Mas isso ficará para mais adiante.

Começemos pelo princípio. Foi-nos colocada a questão dos "Direitos e Responsabilidades na Sociedade Educativa". Mais precisamente, foi sugerida a ideia de que temos assistido a um crescimento contínuo dos direitos à educação, acompanhado por um crescimento da dificuldade na distribuição das correspondentes responsabilidades. As responsabilidades tendem a recair, quase exclusivamente, sobre a escola e não tanto sobre as outras instituições do Estado e da sociedade civil. Como escreve Diogo Pires Aurélio no texto de introdução, "A gama de responsabilidades que passou a imputar-se à escola, por força das mudanças ocorridas na esfera da família, na esfera do trabalho e na sociedade em geral, tornou-se de tal maneira extensa e irrealista que é impossível não suscitar uma redistribuição mais razoável."

As intervenções de abertura relevaram este mesmo problema e apelaram, cada uma à sua maneira, a essa "redistribuição mais razoável". Segundo o Dr. Rui Vilar, a escola tornou-se num permanente "foco de recriminações e soluções" para todos os problemas da sociedade e é chegado o momento de outras instituições assumirem as suas responsabilidades educativas. O actual Ministro da Educação, Prof. David Justino, pronunciou-se no mesmo sentido. Segundo David Justino, a escola está a atingir "um ponto de ruptura" face às constantes exigências que a sociedade lhe coloca. É pois necessário reforçar as responsabilidades de *todos* para que a escola não seja o alvo das nossas frustrações.

Mas o que exigimos nós à escola? Façamos uma breve recensão, a partir do que foi referido pelos diferentes conferencistas, ao longo destes dois dias:

* Professor na Universidade do Minho, em Braga.

construir a identidade nacional; promover a coesão social; criar e, sobretudo, transmitir saberes. Estas são, por assim dizer, as funções tradicionais da escola moderna. Mas outras se vieram justapor a estas, logo desde o século XIX, e ainda mais nos dias de hoje: permitir a profissionalização dos estudantes e a resposta às exigências do mercado de trabalho; realizar a justiça e a igualdade de oportunidades – o que leva à massificação. Mais recentemente, outras funções ganharam particular importância: disciplinar uma infância e juventude crescentemente indisciplinadas; guardar as crianças e jovens enquanto os pais trabalham; inculcar valores numa sociedade considerada relativista, etc. Estas são algumas das exigências feitas à escola, formuladas em termos muito genéricos. Mas essas exigências não pararam ainda de crescer.

Na conferência inicial, o Prof. Claude Allègre recenseou alguns dos desafios que à escola se colocam e que dela parecem exigir, sempre, algo mais, por vezes em contradição – ou pelo menos em tensão – com aquilo que se lhe exigia antes. Assim, as novas tecnologias – computador, teleconferência, etc. – desafiam a escola enquanto *lugar* do saber. O aumento da duração da vida – e as necessidades de formação ao longo da vida – desafiam a escola como um *tempo* contido, restrito à infância e juventude, para a transmissão do saber. Por fim, o aumento exponencial do conhecimento científico e das próprias fontes do saber (televisão, *internet*) desafiam a escola enquanto guardiã do *tema* “conhecimento”. Estes desafios quebram a unidade de lugar, tempo e tema que, tal como no teatro clássico, a escola parecia possuir. Desta forma, colocam sob tensão os professores e a própria escola. Como poderá ela refazer a cidadania e transmitir o saber? Nos termos acima assinalados: como poderá a escola cumprir as suas funções primeiras e mais tradicionais?

Em defesa das funções tradicionais da escola – em particular a de transmissão do saber – pronunciou-se, veementemente, a Prof.^a Olga Pombo. Passamos, portanto, ao primeiro painel, sobre “A Escola: o que se pode fazer e até onde se lhe pode exigir?”. Tomando como ponto de partida a reflexão de Hannah Arendt sobre a crise da educação, Olga Pombo apresentou a tese segundo a qual as promessas emancipatórias de autonomia e liberdade para as crianças acabaram, paradoxalmente, por “sancionar o seu abandono” pelos adultos. Tanto mais quando este efeito perverso da democratização da relação educativa foi acompanhado por mudanças na estrutura da família, induzidas por aspectos económicos e sociais, que transformaram a escola em “depósito de crianças” (*sic*). A família demitiu-se da sua função educativa e transferiu-a para a escola. A escola, porque tem de *educar* – o que significa, para Olga Pombo, ter “uma função moralizadora explícita” – já não consegue *ensinar*. Ora, é no ensino que consiste o verdadeiro “brilho da escola”.

Aliás, as chamadas “ciências da educação” encarregaram-se de acompanhar este movimento pelo qual a escola é esvaziada daquilo que só ela pode fazer – o ensino – enquanto é inundada por aquilo que nunca poderá verdadeiramente realizar – a educação. O professor, dotado de uma “ciência do ensino em geral” já não necessita de saber a fundo qualquer outra ciência. O aluno, convencido pela moderna pedagogia de que “só se aprende o que se faz”, já não necessita do professor pelo qual, logicamente, perdeu todo o respeito.

A posição de Olga Pombo, portanto, é a de que as responsabilidades da escola são fundamentais, mas devem ser limitadas. A escola deve concentrar-se, sobretudo, no ensino. Ela não deve ceder diante das exigências exorbitantes que lhe são feitas pela família, pelos *media*, pela sociedade em geral e pelo Estado. A contraposição a esta visão surgiu de imediato, pela voz do segundo conferencista do painel, o Prof. Nunes dos Santos. Para este, a escola deve ser muito mais do que o ensino. O ensino é apenas a transmissão de uma “ciência normal” (na terminologia de Thomas Kuhn) que só cria aprendizes e não criadores. Ora, o homem é um ser eminentemente criador e solidário. A escola não deve ser uma mera fábrica de transmissão de conhecimentos – que logo são esquecidos – nem pode ser apenas uma via para a profissionalização dos discentes. Ela deve ser antes um lugar de emoção intelectual e comprometimento humanístico.

Num registo diferente, o comentário do Prof. Sousa Lobo a este primeiro painel reforçou a interpelação à abordagem restrita das responsabilidades da escola apresentada por Olga Pombo. Sousa Lobo chamou a atenção para as exigências decorrentes das tecnologias de informação – de que já Claude Allègre falara – e da sua influência nos processos cognitivos. O mesmo comentador chamou também a atenção para o facto de que as famílias mudam e a escola não pode fechar os olhos a essa mudança e à necessidade de acompanhar os problemas dos seus alunos.

Tanto quanto me é dado perceber – e trata-se aqui de uma interpretação meramente pessoal – ao fim do primeiro painel havia-se já estabelecido um “padrão geral” de discussão. Este padrão vinha de trás – das intervenções de abertura – e iria reforçar-se depois. O padrão é o seguinte:

– *Tese*: exigem-se à escola demasiadas responsabilidades e este processo deve ser invertido (Rui Vilar, David Justino, Olga Pombo);

– *Antítese*: não é possível não exigir mais à escola, numa sociedade em transformação cultural, científica, tecnológica, axiológica, demográfica (Claude Allègre, Nunes dos Santos, Sousa Lobo).

Numa formulação mais extremada – e que passagens das intervenções já recenseadas sugerem – o padrão da disputa poderia ser assim descrito:

– *Tese*: é necessário construir uma película em torno da escola, protegê-la como último refúgio do saber face às constantes exigências que lhe são endereçadas;

– *Antítese*: a escola não está isolada em relação ao devir humano, ao da família, da tecnologia, etc. – é necessário, pois, que ela se abra ao exterior e responda positivamente aos desafios que lhe são colocados.

Os desafios desta antítese foram retomados no segundo painel, sobre “A Família e a Educação nas Sociedades Contemporâneas”. A Prof.^a Ana Nunes de Almeida afirmou não só a cumplicidade histórica entre a família e a escola moderna, mas também a tese segundo a qual a família está, por assim dizer, “dentro da escola”. Esta reflecte a diversidade e a desigualdade de heranças que aquela transmite. Se a escola moderna sempre foi tributária da construção da família conjugal e se esta é uma protectora “concha de afectos”, aquela é o lugar da aprendizagem técnica e moral, entre iguais.

Hoje, a escola reflecte a transformação desse mesmo modelo familiar. Ana Nunes de Almeida deu vários exemplos da “marcação familiar” da escola na realidade portuguesa: a influência da posição social de partida nos mecanismos de exclusão e abandono escolar; os novos valores da família e a espantosa progressão escolar das raparigas; a profissionalização das mães e a consequente precocidade da experiência escolar dos filhos, etc. Também em Portugal, a família constrói e reconstrói a escola e “não se percebe o que se passa dentro da escola sem compreender o que se passa fora dela”.

De seguida, o Prof. Alain Renaut propôs uma grelha filosófica, com vista a propiciar uma compreensão das transformações de longa duração na relação familiar e na relação educativa. A crise da educação – uma evidência, segundo Renaut – é fruto da “consagração do indivíduo como princípio e como valor” e decorre da dinâmica inexorável e irreversível das sociedades democráticas. Esta dinâmica levou à modificação da relação entre homem e mulher e conduz agora à mudança na relação entre adulto e criança. Neste último caso, porém, a mudança de mentalidades precedeu o direito. A relação estava já modificada quando a Convenção sobre os Direitos da Criança, de 1989, aplicou a esta os direitos entendidos como liberdades – que constam da Declaração Universal dos Direitos do Homem – e já não apenas os direitos entendidos enquanto protecções que constavam de documentos anteriores.

Assim, a crise da autoridade na relação adulto-criança corresponde a um processo de fundo nas sociedades contemporâneas. Não é possível regressar à autoridade perdida, a menos que se queira negar os mais altos valores (liberdade, igualdade) das sociedades democráticas em que vivemos. O que fazer, então,

nesta urgência? Alain Renaut sugeriu, pelo menos, dois caminhos. Em primeiro lugar, repensar os direitos da criança no sentido de um equilíbrio entre as exigências dos direitos-liberdades e dos direitos-protecções. Uma nova autoridade dos adultos, na família e na escola, terá de assentar nesse equilíbrio e já não numa relação que não tenha em conta as liberdades da criança. Em segundo lugar, repensar a relação educativa não apenas em termos jurídicos, definidos por direitos, mas também como uma relação ética. Isto é, como uma ética da solicitude, feita de obrigações (dos adultos) que não criam direitos (nas crianças). Assim também se recria a autoridade possível no contexto democrático.

No seu comentário a este painel, o Prof. Viriato Soromenho Marques salientou que ambas as conferências “comungam da paisagem intelectual em que se situam”. Ambos os conferencistas ligaram a crise da escola e da autoridade educativa a mudanças mais vastas na família e na sociedade, no entendimento dos direitos individuais e na condição da mulher. Como salientou Viriato Soromenho Marques, a família e a escola entretecem relações dialécticas e, assim, os sinais de mal-estar estão em ambos os lados. Porém, os caminhos abertos para a superação desse mal-estar são de efectividade duvidosa.

Regressemos agora ao padrão geral da discussão que sugerimos acima. Neste segundo painel, tanto os conferencistas como o comentador parecem alinhar do lado do que designei por antítese. Recorde-se então a tese, e reforce-se a antítese:

– *Tese*: a exigência de responsabilidades à escola deve acabar e essas responsabilidades devem ser assacadas a outras instituições; devemos construir uma película protectora à volta da escola para que ela desempenhe as suas funções tradicionais, em vez de procurar resolver todos os problemas sociais;

– *Antítese*: as outras instituições – como a família – já estão “dentro da escola” (Ana Nunes de Almeida); a crise da autoridade na escola e na família é a mesma (Alain Renaut); a relação dialéctica entre ambas (Viriato Soromenho Marques) inviabiliza a aplicação de qualquer película protectora em torno da escola.

Passemos agora ao terceiro painel, sobre “A Comunicação Social: aliada ou adversária dos educadores?”. O primeiro conferencista deste painel, o Prof. David Buckingham, começou por considerar que a escola deve mudar para responder aos desafios da sociedade presente e, em particular, àqueles colocados pelos *media*. Para os mais pessimistas, os *media* são contrários aos objectivos da escola moderna e esta deve ser o último bastião da cultura. Porém, existe uma visão mais optimista que afirma a necessidade de lidarmos com os *media* em vez de, simplesmente, nos protegermos deles. É neste segundo grupo que David Buckingham se inclui.

Os *media* criaram um novo ambiente para as crianças, altamente tecnológico (TV, computador, telefone móvel, etc.), no qual elas são soberanas enquanto consumidoras. Neste contexto, elas são mais activas do que parece à primeira vista. Escolhem criteriosamente os canais, enviam mensagens, participam em *chats*, constroem *webpages*. A relação de autoridade dos adultos no seio da família é posta em causa e o divórcio em relação à escola cresce. Se a escola cultiva o pensamento racional e a comunicação regulada, o ambiente mediático no qual as crianças estão mergulhadas é um permanente “carnaval rabelaisiano”.

Diante deste divórcio, a escola não pode apresentar-se como salvadora da cultura. Essa estratégia não funciona, uma vez que os professores que a adoptam não são tomados a sério pelas próprias crianças. Não é possível fazer de conta que os *media* não existem. É necessário repensar os direitos da criança como participante activo (como já sugerira Alain Renaut), mas também promover nas escolas a educação para os *media*.

Na segunda intervenção do painel, o Prof. José Manuel Pérez Tornero argumentou no mesmo sentido quanto às mudanças a introduzir na escola, mas começou por fazer um diagnóstico bem mais negro, incidindo sobre aquilo a que chamou “a barbárie televisiva”. Esta barbárie, exemplificada pelos *reality shows* que encham as televisões um pouco por todo o lado, cava sempre mais o divórcio em relação à escola. Esta requer constância, esforço e progresso. A televisão – o *zapping* – satisfaz o desejo imediato. Enquanto a escola mostra modelos construtivos, a televisão celebra modelos disfuncionais. A escola exige conhecimento maduro, preciso, sistemático, coerente. Mas o conhecimento televisivo é superficial, ligeiro, fragmentado, apressado. Diante da sobre-excitação, nervosismo e passividade que a televisão induz, a escola é um David diante de Golias.

Para fazer face a esta situação, a escola deve mudar, deve potenciar a educação para os *media*, ou mesmo criar canais televisivos próprios. Por outro lado, o Estado deve assumir as suas responsabilidades mediante uma televisão pública e regulada, verdadeiramente educativa. E também a sociedade deve partilhar responsabilidades no afrontamento da barbárie televisiva. Aliás, como frisou nos seus comentários o Dr. Francisco Sarsfield Cabral, é o público televisivo – a sociedade, portanto – quem prefere programas de má qualidade. Por isso é que eles são produzidos e preferidos pelos publicitários. É aqui que a escola pode e deve desempenhar o papel fundamental. Se a escola ensinar a linguagem dos *media* e da publicidade, se a escola promover o debate crítico sobre os *media*, o público será mais esclarecido e os programas serão melhores.

Como resulta claro do que foi relatado, este painel reforçou, tal como o segundo, aquilo a que chamei a antítese. Todos os intervenientes consideraram

que há que exigir mais à escola. Esta não pode fazer de conta que o novo ambiente mediático não existe (David Buckingham), ela não pode ser murada em relação à sociedade (Perez Tornero) e, em última instância, só ela pode formar um público mais educado que conduz a *media* mais civilizados (Sarsfield Cabral).

O quarto e último painel versou sobre "O Estado e a Sociedade Civil: a responsabilidade pública e os seus limites". Note-se que o tema deste painel é transversal em relação aos anteriores e, nesse sentido, ele constitui o corolário de toda a conferência. Estado e sociedade civil, responsabilidade pública e responsabilidades privadas, estão presentes na escola, na família e nos *media*. Em todos estes domínios o Estado tende a ser interventor ou, quanto mais não seja, regulador. Mas as palestras deste painel centraram-se, sobretudo, na escola. A escola tende a ser vista como o lugar em que a responsabilidade do Estado é mais evidente, enquanto a família e os *media* são mais usualmente colocados na vertente da "sociedade civil".

O Prof. Sousa Franco afrontou directamente a questão da responsabilidade do Estado, relacionando-a com a liberdade de ensino num sentido jurídico. Num sistema social de liberdade – durante tanto tempo inexistente em Portugal – deverá também existir liberdade no ensino. Mas, se a ausência de liberdade levou ao atraso português nesta matéria, a grande expansão do sistema de ensino posterior ao 25 de Abril de 1974 trouxe novos problemas para essa mesma liberdade. Na sua intervenção oral, Sousa Franco focou, sobretudo, dois desses problemas.

Em primeiro lugar, existe hoje um limite prático à liberdade de escolha do estabelecimento de ensino: o limite económico. Os utentes do privado pagam duas vezes, nos impostos e nas propinas. Deveria, pois, ser estudado o impacto da introdução de uma verdadeira liberdade de escolha – por ex., mediante a introdução do cheque-ensino. Mas nada disto está ainda quantificado. Em segundo lugar, existe um limite legal à liberdade entendida como autonomia das escolas, sobretudo públicas. Estas são objecto de um modelo legislativo igual para todas. O Estado não pode diferenciar e os gestores escolares não têm motivação para procurar outras fontes de receita. Para além de ineficiente, este modelo não contempla a liberdade de gestão.

De seguida, o Prof. Fernando Gil formulou a questão dos limites da responsabilidade pública nos termos do próprio conceito de *limite* entre Estado e sociedade civil. Esta tende hoje a exigir uma responsabilidade ilimitada do Estado, sem propor nada de seu, para além dos particularismos. Mas esta variação do próprio limite conhece um antes (há vinte anos, talvez) e um depois (sobretudo na última década). Antes, a sociedade civil estava de acordo com o Estado. A família educava as crianças a diferir a satisfação imediata das pulsões e, então, entregava-as à escola do Estado para que esta assegurasse a aprendizagem

e a própria produção de uma cidadania e humanidade universais. Hoje, com a passagem à supremacia da satisfação dos desejos em que “a criança é rainha”, a sociedade civil deixou de estar de acordo com o Estado.

Quebrado o acordo, a sociedade civil passou a exigir tudo da escola do Estado mas, paradoxalmente, não lhe permite realizar as tarefas educativas que lhe exige. As famílias querem atribuir ao Estado a educação dos filhos (da qual se demitiram), mas recusam ao Estado a universalização que tais tarefas implicam. Um exemplo claro é a questão da laicidade. Esta é uma das instâncias fundamentais da universalização, na medida em que coloca na mesma posição indivíduos com pontos de partida diferentes. Ao pôr em causa a laicidade da escola, a sociedade civil torna impossível a tarefa educativa do Estado, sem que lhe ofereça qualquer alternativa válida.

Na última conferência, o Prof. Diogo Pires Aurélio considerou que a crise da escola é uma “crise constitutiva”. Porém, ela não deve ser associada à crise civilizacional que tantos anunciaram desde o Século XVIII. A crise da escola advém do facto de ela ser a “matriz fundadora” da própria “configuração política” da sociedade moderna. Por outras palavras, a escola sempre esteve no centro do Estado-Nação moderno e das suas transformações. É a escola que assegura a coesão e reprodução da sociedade civil e da cidadania, ao longo do tempo. Neste sentido, a escola é sempre uma ligação entre “o antigo” e “o novo”.

“O antigo” implica imposição, obrigação, coacção, disciplina. É desta forma que se transmitem os saberes e os hábitos sociais. Mas “o novo” confronta a escola com a mudança no perfil das famílias e as inúmeras exigências do mundo profissional. Estes aspectos são importantes, segundo Diogo Pires Aurélio, mas a escola não pode orientar-se exclusivamente para a eficiência do sistema produtivo. Ela deve procurar responder às solicitações da sociedade civil, mas tem de continuar a assegurar a ligação entre o antigo e o novo e, assim, a produção contínua da coesão social. Por isso, o Estado deve manter o “monopólio da educação legítima” (uma expressão de Ernest Gellner). No entanto, este monopólio não implica uma visão centralizadora e que não abra espaço para a diversidade das experiências. Para Pires Aurélio, uma escola monolítica e que não premeia o mérito não poderia estar mais distante do interesse público correctamente entendido.

No seu comentário a este painel, o Prof. Crespo de Carvalho defendeu uma “escola empreendedora” e não tanto voltada para o ensino e a investigação. Ao fim e ao cabo, defendeu aquilo que Pires Aurélio tinha referido como “o modelo de Singapura”, para o rejeitar porque demasiado estreito para as funções que a escola sempre desempenhou no nosso contexto. Teria também sido interessante – mas não houve tempo para tanto – confrontar a visão do papel da escola do Estado apresentada por Fernando Gil e Diogo Pires Aurélio, com a reclamação de

liberdade ao nível da escolha da escola e da autonomia da escola pública defendida por Sousa Franco. Até que ponto não poderia essa liberdade de escolha, e até esse entendimento da autonomia, colocar em risco as funções da escola e as responsabilidades do Estado que os dois últimos conferencistas sobrelevaram?

Uma coisa parece certa: ao pedirem ao Estado, ou à escola do Estado, que “universalize” (Fernando Gil) ou que mantenha o “monopólio da educação legítima” (Diogo Pires Aurélio), os dois últimos conferencistas apelam às responsabilidades próprias do Estado, mas também a um recentramento nas funções tradicionais da escola. No entanto, esse recentramento não é feito em banda estreita – apenas no ensino, como insistia Olga Pombo – mas em banda larga – isto é, tendo em especial atenção a coesão da sociedade, a construção da cidadania, e até mesmo a sobrevivência de uma humanidade universal ou de uma sociedade civilizada, num contexto social dinâmico.

Este conjunto de responsabilidades nodais do Estado e da escola remete de novo para aquilo a que chamei a tese e não tanto para a antítese. Ou seja, remete para o que há de essencial na escola – embora não para uma escola isolada do mundo social em que se integra – para além das exigências exorbitantes que as famílias, os *media* e a sociedade em geral constantemente lhe colocam. Recorde-se, por outras palavras, a nossa primeira formulação:

– *Tese*: exige-se demasiado à escola; as outras instâncias como a família, os *media*, o Estado e a sociedade devem assumir as suas responsabilidades;

– *Antítese*: a escola tem de se abrir aos novos desafios da família, dos *media*, das novas configurações do Estado e da sociedade civil; a escola constitui a esperança para os problemas que surgem nestas outras esferas.

Poderíamos agora intentar uma síntese teórica para esta oposição. Mas “a ave de Minerva levanta voo ao entardecer” e talvez não seja ainda o momento de pensar numa única síntese possível. Como afirmou Marçal Grilo no final dos trabalhos, cada um de nós fará a sua síntese pessoal – o processo de reflexão continua. Na verdade, a oposição entre a tese e a antítese é bem real e sentida por todos. Ela esteve presente nas discussões formais da conferência e nas conversas de corredor. No entanto, nós nunca esperamos por uma única síntese abstracta. É no dia-a-dia – em casa, em família, na escola, na nossa relação com os *media*, no trabalho, nos organismos públicos ou em entidades privadas – que vamos operando, com graus de sucesso variáveis, as nossas pequenas sínteses práticas.