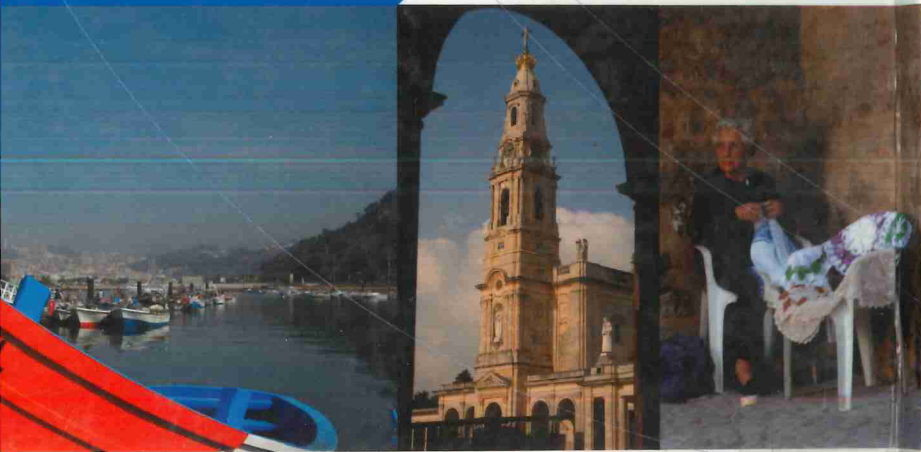


Pensar a Região de Leiria

Pensar a Região de Leiria



908
LEI
49
A

edições
Afrontamento



Projecto de investigação

identidade[s] e diversidade[s]
As linhas com que se cosem as pertenças



Actas do congresso pensar a região de Leiria

908 / Lei / 49

Ricardo Vieira (coord.)



Actas do Congresso
"PENSAR A REGIÃO
DE LEIRIA"

Edição participada por
ESEL – Escola Superior de Educação de Leiria
IPL – Instituto Politécnico de Leiria
Governo Civil de Leiria

Título: Actas do Congresso "Pensar a Região de Leiria"

Coordenador: Ricardo Vieira

© 2005, Escola Superior de Educação de Leiria e autores

Revisão: Maura Mendes

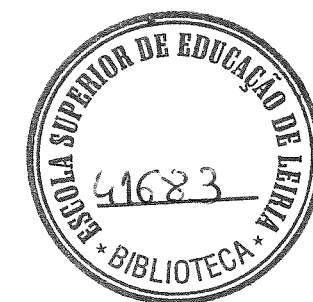
Edição: Escola Superior de Educação de Leiria e Edições Afrontamento

ISBN Edições Afrontamento: 972-36-0751-4

ISBN Escola Superior de Educação de Leiria: 972-95207-2-0

Depósito legal: 220289/04

Execução Gráfica: Rainho & Neves, Lda. / Santa Maria da Feira
Janeiro de 2005



Edições Afrontamento
Escola Superior de Educação de Leiria

SOCIEDADE, EDUCAÇÃO E IDENTIDADES NOTAS SOBRE UMA TRILOGIA NÃO TRICOTÓMICA

Pedro Silva

Sociólogo

Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Leiria

Há muito que a sociedade se tornou objecto de estudo, em particular por parte da sociologia, essa ciência que, no dizer de Émile Durkheim, correspondia à explicação do social pelo social. E as sociedades, como também nos lembra este sociólogo francês, nas suas *Regras do Método Sociológico*, são algo diferente do mero somatório dos indivíduos que as compõem, tal como as moléculas são mais do que o somatório dos átomos que as integram. As sociedades, no seu entender, caracterizam-se pela existência de uma *consciência colectiva*, esse conjunto mínimo de valores, normas e regras sociais aceite pela maioria dos indivíduos que integram a sociedade, sob pena de esta não possuir uma identidade própria, se desagregar e deixar de o ser.

Ainda segundo este autor – e Durkheim, convirá explicitá-lo, é dos primeiros, se não mesmo o primeiro, a reflectir de uma forma consistente sobre as múltiplas articulações entre sociedade, educação e identidades – define-se a *educação* como sendo “a acção exercida pelas gerações adultas sobre as que ainda se não encontram amadurecidas para a vida social.” (1984:17), acrescentando que ela, por um lado, “consiste numa socialização metódica da nova geração.” (*ibid.*) e que, por outro, o termo em si engloba o que ele designa pelas várias *educações especiais* (a familiar e a escolar, desde logo). Por outras palavras, a acção socializadora da educação era entendida como uma condição de reprodução da vida social. A educação apresentava, assim, um duplo cariz – individual e social – e contribuía para forjar uma identidade social, nomeadamente aquela a que hoje apelidamos de *identidade nacional*. Durkheim estabelecia, assim, há cerca de um século atrás, uma relação funcional entre educação, identidade e sociedade.

Esta relação tem sido, desde então, alvo de uma crescente e significativa atenção, em particular por esse ramo especializado da sociologia que é a sociologia da educação. Estudos de natureza macro, meso e microsociológica têm-se multiplicado, continuando, hoje em dia, a dar origem a uma variedade de interessantes trabalhos, muitos deles assumindo um carácter pluridisciplinar.

Até há cerca de meio século o entendimento sobre aquela relação permitiu que se alicerçasse a crença (para muitos sob uma capa de pseudo-cientificidade) de que estávamos perante uma relação congruente onde a educação, em particular na sua vertente

escolar, cumpria um papel de promoção da integração social e até mesmo de formação de mão-de-obra para os diferentes níveis da estrutura do mercado de trabalho (caso, por exemplo, das teorias funcionalista e do capital humano). O advento da escola de massas – primária, no século XIX, associada à emergência da sociedade industrial; secundária, na segunda metade do século XX, associada à emergência da sociedade pós-industrial – torna, para muitos, a instituição escolar na mais democrática das instituições. A reinante ideologia meritocrática sustentava a existência de uma igualdade de oportunidades no acesso ao sistema educativo, dependendo então um percurso com maior ou menor sucesso exclusivamente das características individuais dos educandos. A educação escolar constituía para muitos a melhor – quando não mesmo a única – promessa de uma mobilidade social ascendente, em particular para quem provinha de meios socialmente desfavorecidos. A escola, porém, tendia a funcionar de acordo com um currículo uniforme e monocultural – o *currículo oficial* – que visava, entre outros aspectos, a promoção de uma inquestionável e asséptica “identidade nacional”.

É nos anos 60 que soam as primeiras campainhas de alarme com o trabalho pioneiro da equipa de Pierre Bourdieu. A sua constatação de que menos de 4% dos filhos de assalariados agrícolas atingia o ensino superior por contraste com os mais de 80% de filhos de quadros superiores e de profissionais liberais, em tempos de uma formal e tão apregoada igualdade de oportunidades no acesso a todos os graus do sistema educativo, punha em causa a imagem dominante da escola, a qual passa a ser alvo de crescentes denúncias por, na prática, contribuir mais para reproduzir as desigualdades sociais e culturais do que para as atenuar. Estes números mudaram de então para cá, no sentido de uma maior democratização do sucesso educativo, mas trata-se de uma mudança (ainda?) não estrutural. Recentemente, um exaustivo estudo conduzido entre nós pelo Instituto de Ciências Sociais dava conta de que a frequência do ensino superior pode variar ainda em função da origem social numa proporção de 9 para 20, diferença esta que se acentua quando se têm em conta os cursos frequentados, pois o acesso aos diferentes tipos de cursos varia ainda mais em função da classe social e do género, havendo claramente cursos de elite e cursos “populares”, cursos masculinos e cursos femininos.

Este papel de reprodução social e cultural desempenhado pela escola, associado ao seu funcionamento monocultural, forjador de uma identidade pretensamente universal (à escala da respectiva sociedade), que assenta na negação das outras identidades (locais e regionais, por exemplo), conduziu toda uma plêiade de pensadores, entre eles Rui Grácio e Paulo Freire, a denunciarem o papel “domesticador” da instituição escolar, chegando mesmo a levar alguns – caso de Ivan Illich – a proporem a desescolarização da sociedade. “Hey, teacher, leave the kids alone! We need no education, we need no thought control!” – já nos alertavam, há algumas décadas, os Pink Floyd numa sua canção que, talvez não por acaso, mantém a sua popularidade.

O que está em causa é precisamente a articulação entre escola e sociedade e o modo como aquela articulação permite ou não o respeito pelos vários tipos de identidade pessoal e social, nomeadamente a defesa das raízes culturais dos diferentes grupos sociais. E sabemos que a escola tem mudado muito pouco apesar das significativas

mudações sociais que caracterizam a contemporaneidade. Ainda recentemente Philippe Perrenoud, um prestigiado sociólogo suíço, afirmava em Lisboa, na Fundação Calouste Gulbenkian, que a escola continua a privilegiar um modelo de organização que remete para os primórdios do processo de industrialização. Metaforicamente, segundo ele, a escola está atrasada 200 anos em relação à sociedade.

E esta, sabemos-lo, tem mudado profundamente. Mais, uma das suas características de base é a aceleração da mudança. Não só tudo muda, como, sobretudo, muda mais rapidamente. Vivemos, segundo alguns, numa era de aceleração da história. Vivemos numa época de *transição*, uma transição não se sabe bem para onde. Para os pessimistas estaremos a caminhar para o fim dos tempos, para os optimistas potenciam-se amanhã mais risinhos do que nunca. Copo meio vazio? Copo meio cheio?

O certo é que as profundas mudanças sociais a que temos vindo a assistir produzem efeitos no modo como se relacionam e como pensamos as questões da sociedade, da educação e das identidades. Sabemos que a sociedade actual – que alguns, na falta de um nome adequado, rotulam de pós-moderna – se caracteriza, entre outros aspectos, pelo peso estratégico conferido à informação, pela importância da simultânea produção e especialização do conhecimento, pela relação cada vez mais simbiótica entre ciência e tecnologia, pela articulação destas com o sector produtivo – Mário Murteira (2003) fala-nos da associação entre a “economia baseada no conhecimento” e o “conhecimento baseado na economia” – e pelo predomínio dos serviços, em particular o sector mais ligado à produção e circulação de informação.

O mundo actual é um mundo também caracterizado pela *globalização*, um termo mais recente e não escarpelizável neste contexto, tal a variedade de sentidos que lhe são conferidos. Para os propósitos da presente reflexão serão de reter, no entanto, duas tensões: 1) a tensão entre o local e o global – por todo um conjunto de razões aproximamo-nos cada vez mais da aldeia global profetizada por Mc Luhan e, como afirma Carlos Fortuna (1999), tendemos a ser translocais; e 2) a tensão apontada por alguns entre globalização económica e fragmentação cultural, conceito este de fragmentação cultural que eu reformularia sob a forma de reforço dos vários tipos de processos identitários (locais, regionais, étnicos, etc.).

Uma das características deste processo de globalização é o aumento significativo dos fluxos migratórios. Repare-se como é a sua inserção neste processo que torna Portugal, pela primeira vez na sua história, num país de imigração, o que contrasta com toda a sua multissecular tradição de emigração.

É este aumento dos fluxos migratórios, particularmente sentido nos países do centro, que leva à emergência, *grosso modo* nos anos 80, daquilo a que nos países anglófonos se começou por designar *multicultural education* e nos países francófonos *éducation interculturelle*. A problemática da educação inter/multicultural vem chamar a atenção para 1) a existência da heterogeneidade cultural da população escolar, em particular das minorias étnicas, e 2) o facto da escola tender a funcionar monoculturalmente, ignorando, desprezando ou mesmo negando as identidades caracterizadoras de cada grupo social. Esta chamada de atenção, importante e hoje óbvia para muitos, só peca por o conceito de educação inter/multicultural continuar, amiúde, a ignorar toda a

diversidade cultural interna a cada sociedade e que não tem uma tradução necessariamente étnica. Daí a distinção conceptual que faço (Silva, 2003) entre *diversidade cultural endógena* – no nosso caso, a da população essencialmente lusa, branca, católica e falante do português – e *diversidade cultural exógena* – a da população migrante, que pode assumir contornos de distinção étnica e linguística ou não mas que não é originária, pelo menos culturalmente, de Portugal.

O que está em causa, no fundo, é o modo como a escola lida com a diferença. Sabemos que têm sido aqui encontradas diferentes respostas, donde a existência de distintos tipos de multiculturalismo ou, talvez melhor dito, de distintos multiculturalismos. Para alguns destes a solução tem assentado na integração, na assimilação, na folclorização ou mesmo na guetização das culturas minoritárias em presença; para outros, como é o caso do chamado multiculturalismo crítico, são tidos em conta não apenas os estilos de vida, mas também as oportunidades de vida (Stoer, 2000), entendendo-se que as relações entre culturas traduzem relações de poder enquanto relações sociais que também são.

Temos assim esta situação paradoxal de as sociedades ocidentais, como é o caso da portuguesa, desde sempre terem sido multiculturais – através da diversidade cultural endógena – mas só com a emergência da problemática da educação inter/multicultural – a propósito da diversidade cultural exógena – começarem a reconhecer e a preocupar-se com o primeiro tipo de diversidade, afinal aquela que provavelmente ainda melhor as caracteriza (tal é o meu entendimento no que respeita à sociedade portuguesa). Esta problemática tem, pelo menos, a virtude de iluminar a questão da relação entre a educação escolar e os vários tipos de identidade social. É que a propósito das identidades de recorte étnico passou-se a equacionar a relação entre a escola e outros tipos de identidade social, incluindo as de ordem regional.

A trilogia alvo da presente reflexão incorpora ainda, como vimos, distintas *educações especiais*. A relação entre a educação escolar e a educação familiar, por exemplo, configura uma certa concepção de escola, mas também de sociedade. Sabemos que a participação parental pode traduzir um exercício de cidadania e de aprofundamento da democracia e que a relação escola-família é ela própria uma relação entre culturas, logo tão passível de reproduzir desigualdades sociais e escolares como, pelo contrário, de promover a construção de pontes entre diferentes identidades (Silva, 2003). Reflexões semelhantes se poderiam fazer, por exemplo, a propósito da relação escola-comunidade, escola-*mass media*, ou escola-TIC.

O presente Congresso constitui um *forum* sobre uma região específica (e não vou aqui defini-la, esperando antes que o congresso possa contribuir para a construção desse conceito que aqui nos traz, a "região de Leiria").

A reflexão anterior pretendeu mostrar como os termos da presente trilogia – *sociedade, educação e identidades* – se articulam (outras conexões poderiam ter sido exploradas, no entanto) ou como, por outras palavras, esta trilogia não desemboca numa tricotomia.

Que modalidades específicas assume a interrelação entre os três conceitos na "região" em análise? Que factores sobressaem? Com que efeitos – perversos ou não?

Como se forja e define a identidade regional? Que ligações entre esta identidade e as identidades sub e supra regionais? Como se afirma a translocalidade da região que nos juntou neste espaço-tempo? Eis algumas questões gerais que poderão ter uma tradução local, hoje, aqui.

As comunicações seguintes espriar-se-ão por áreas tão distintas como os *mass media*, o património cultural, o exercício da cidadania, a educação escolar, os museus, comunidades particulares (caso da Nazaré), mostrando como os olhares sobre a problemática em causa são múltiplos e, provavelmente, mutuamente fecundos. Resta-nos aguardar que no final possamos sentir-nos mais enriquecidos, se não com conclusões (no sentido de algo de definitivo), pelo menos com algumas boas interrogações sobre o que aqui nos traz: *pensar a Região de Leiria*.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- DURKHEIM, Émile (1984), *Sociologia, Educação e Moral*, Porto, Rés Editora.
 FORTUNA, Carlos (1999), *Identidades, Percursos, Paisagens Culturais: Estudos Sociológicos de Cultura Urbana*, Oeiras, Celta Editora.
 MURTEIRA, Mário (2003), *Globalização*, Lisboa, Quimera Editores.
 SILVA, Pedro (2003), *Escola-Família, Uma Relação Armadilhada – Interculturalidade e Relações de Poder*, Porto, Edições Afrontamento.
 STOER, Stephen (2000), «Educação e o Combate ao Pluralismo Cultural Benigno» in J. C. Azevedo; P. Gentili; A. Krug e C. Simon (Orgs.), *Utopia e Democracia na Educação Cidadã*, Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Prefeitura de Porto Alegre, 205-214.