

## A EDUCAÇÃO COMO COMUNICAÇÃO NORMATIVA OPACIDADE E DESCENTRAMENTO NA RELAÇÃO EDUCATIVA

*José Alberto Damas  
Universidade Portucalense*

Daniel Hameline proclamava em 1982, ao iniciar a sua actividade como docente de Filosofia da Educação na Universidade de Genebra que “pensar a educação não é um luxo”. Mas se pensar a educação não é um luxo, também não é um lixo. Com efeito, pensar a educação é uma actividade que deve envolver todos os que, de uma forma ou de outra, aceitam que a educação lhes diz respeito e que merece ser respeitada. Não é propriedade de ninguém e é pertença de todos, não depende de ninguém e é obra de cada um. A educação não é o que resta de outras actividades humanas. A educação é a actividade humana por excelência. E porque não há actividade que não tenha a marca de quem a promoveu, tudo o que alguém pensa, faz ou diz é necessariamente factor educativo na justa medida em que interfere na vida que se desenvolve num grupo, numa comunidade ou numa sociedade. Entendida como comunicação normativa, a educação não só merece ser pensada como exige uma reflexão atenta que promova o intercâmbio de modos de ser, de pensar, de dizer e de fazer, no sentido da inteligibilidade do real e da sua comunicabilidade normativa.

Num domínio em que todos se acham com o direito de falar e perante a improbabilidade de acedermos a um saber que possa afirmar-se como o verdadeiro, a opinião é, simultaneamente, um recurso desejado e um limite a ultrapassar. Um limite a ultrapassar para aqueles que vêem a verdade como o espelho da realidade e, portanto, à qual todos são constrangidos a aderir na medida em que as demonstrações são portadoras de um saber necessário e universal. A crença é, pois, inevitável para aqueles que têm acesso à demonstração. É a posição dos “*experts*”. Por outro lado, é um recurso desejado por todos os que, sabendo-se não “*experts*”, fazem da sua prática educativa e pedagógica o campo onde se confrontam modos de ser, pensar, dizer e fazer, marcados pela sua radical contemporaneidade e historicidade. Faltando-lhes a autoridade do perito jogam forte na sua prática linguageira quotidiana fazendo dela o espaço e o tempo do saber que se faz no dizer e no ouvir. “Na minha perspectiva...”, “no meu modo de ver...”, “tanto quanto sei...”, “na minha opinião...”, “eu acho que...”, são algumas das expressões introdutórias a uma opinião que sabe que o é, que não

tem certezas e que busca justificar-se através do recurso a argumentos que levem o interlocutor a aderir-lhe, ao reconhecer a sua opinião mais pobre porque mais fraca nos argumentos utilizados. A *imagem*, a *metáfora* e o *lugar comum* são seus recursos constantes.

Ter consciência dos limites não implica desistência. Pelo contrário, coloca-nos – a nós que nascemos e morremos com o sonho ao alcance da mão sem contudo nunca conseguirmos agarrá-lo – na posição privilegiada de quem está no cimo de uma montanha e, olhando à sua volta, reconhece a sua fragilidade mas, igualmente, a grandeza da sua conquista. É esta a marca da nossa humanidade: construímos o mundo no efémero da nossa historicidade. Não somos deuses. Somos homens marcados por este efémero modo de ser, pensar, dizer e fazer. Fora desta historicidade precária o homem esvazia-se da sua humanidade e enche-se de coisa nenhuma.

Incapaz de uma visão panóptica, ao homem resta então admitir possibilidades de compreensão segundo o modo como interpreta, isto é, como dá sentido à sua relação com o mundo no discurso que constrói. Ora, como a sua capacidade de projecção lhe permite criar mais possibilidades do que aquela(s) que ele pode efectivar, dada a sua radical *finitude ôntico-existencial*, a compreensão possível do mundo mobiliza a pré-compreensão do homem nele, em permanente diálogo com a compreensão da sua situação num determinado momento. Portanto, as possibilidades de compreensão mobilizam uma permanente discussão, um permanente diálogo entre o que o homem, cada homem, recebe da cultura em que se encontra inserido – a tradição – e o seu ser-aí – a sua situação no mundo, o *hic et nunc*. E porque “a linguagem é a casa do ser” (M. Heidegger, 1973: 37) e a “essência da tradição consiste em existir no seio da linguagem, de modo que o objecto por excelência da interpretação é de natureza linguística” (H-G. Gadamer, 1976: 236 [367]), esse permanente questionamento dialógico joga-se no seio de uma determinada comunidade linguística, fora da qual a interpretação é impossível. O drama da explosão de possibilidades interpretativas é, à maneira da angústia kierkegaardiana, nunca termos a certeza de que a nossa opção tenha sido a melhor e não nos livrarmos nunca da possibilidade do erro.

Por isso, perante a impossibilidade de termos alguma vez a certeza de que a nossa escolha seja a melhor – escolha feita perante a miríade de possibilidades que sempre podemos imaginar – sentimo-nos confrontados com a necessidade de admitir outras opções hipoteticamente tão válidas como a que fizemos. Respeitamos princípios comuns (por exemplo, a estrutura gramatical da língua), sem as quais a comunicação é impossível, o que vai determinar a validade de umas opções-concepções-teorias em relação a outras, é, justamente, a afirmação da sua validade através de um processo argumentativo que, na linha habermasiana, supõe a existência de um desejo de intercompreensão. De facto, o referente absoluto, eterno e universal, que alimentou uma boa parte do nosso pensar ocidental, é uma suposição apaziguadora que de pouco nos pode valer perante a múltipla e multiplicada gama de possi-

bilidades - de caminhos, de teorias, de crenças, de modelos, de princípios - que a nossa quotidiana capacidade questionadora, problematizadora e inovadora permanentemente cria.

Neste sentido, não existindo, como Rorty refere, uma “matriz neutra permanente” (1991b: 145) dentro da qual fossem decretadas as normas fundantes da verdade e da certeza, toda a nossa relação com o mundo releva, por um lado, do conhecimento e domínio da linguagem com a qual contactamos com ele, ou seja, no dizer de Sellars “do espaço lógico das razões, da justificação e da capacidade para justificarmos aquilo que dizemos”, (in R. Rorty, *idem*: 116 e 149) e, por outro, da nossa pertença a uma comunidade, onde se joga o jogo linguístico segundo as regras com as quais nos identificamos e que, como escreve Rorty, “permitem justificar o nosso conhecimento nas trocas de asserções e justificações entre os membros dessa comunidade” (*idem*: 149). A comunidade é, então, conclui, a “fonte da autoridade epistémica” (*idem*: 152).

Se assim for, a verdade, afã de toda a actividade humana em busca de um sentido para a sua situação no mundo, deixa de ser dada; passa a ser construída, porventura inventada, na capacidade interpretativa desse sujeito-homem em permanente interlocução com o objecto-mundo e com os outros homens pertencentes a uma mesma comunidade, linguisticamente competente e, portanto, intercompreensiva. Daí a “fórmula” de Deleuze: “o que limita o verdadeiro não é o falso mas o insignificante” (G. Deleuze, *Pourparlers*, citado por Sousa Dias, 1991: 95), acrescentando que “as noções de importância, de necessidade, de interesse são mil vezes mais determinantes do que a noção de verdade. Não porque a substituam, mas porque medem a verdade do que digo. Mesmo nas matemáticas: Poincaré dizia que muitas teorias matemáticas não têm nenhuma importância, nenhum interesse. Não dizia que eram falsas, era pior” (*Idem*: 100).

O sentido não nos é dado. Não se encontra no objecto como não se encontra no emissor no processo comunicacional. Não está igualmente no sujeito como receptor da mensagem e no qual se espelhasse fielmente o objecto. Com efeito, o receptor nunca ouve exactamente o que o emissor diz, mas o que ele pensa que o emissor diz, ou seja, o receptor de uma qualquer mensagem interlocutiva apenas ouve o que for capaz de compreender, i.e, de interpretar mediante as circunstâncias em que o jogo comunicacional decorre. Caso contrário, perante a mesma mensagem, toda a gente ouviria o mesmo, toda a gente entenderia o mesmo e a dúvida, o erro e o insucesso escolar dariam lugar à certeza, ao êxito e ao sucesso permanentes e absolutos.

O sentido faz-se, então, no modo como o sujeito é capaz de interpretar os sinais que lhe são comunicados pelo seu interlocutor, num jogo interlocutivo entre ambos e, como antes referimos, com a comunidade linguisticamente competente. De facto, na linha do segundo Wittgenstein ou de Davidson ou de Dewey, que Rorty perfilha, não existindo “a melhor explicação” de nada, como não existe a melhor linguagem para nada, apenas pode considerar-se a

“explicação que melhor se ajuste ao propósito de um dado intérprete” (R. Rorty, 1991a: 395). Por estas razões, não existe também ao nível humano uma linguagem universal e universalmente válida. Resta-nos, então, o recurso aos melhores argumentos para dar sentido ao que sabemos, pensamos e dizemos. E porque este pensar se faz e diz na e pela linguagem, o esforço maior de quem diz situa-se justamente na busca da linguagem mais adequada às circunstâncias em que se usa. Com efeito, o dizer, que constitui para Heidegger a essência do homem, só cumpre verdadeiramente a sua função no ouvir. Dizer e ouvir apresentam-se, assim, como as duas faces de um mesmo rosto.

Nestas circunstâncias, o grande problema e desafio que se coloca a quem diz é tornar o dizer audível; é tornar quem ouve cúmplice do dizer; é, pois, construir o sentido no processo dialógico e intersubjectivo que se desenvolve no jogo entre o *eu falo* e o *tu ouves* com vista à construção do *nós dizemos*, expressão do saber construído na partilha cúmplice de sujeitos historicamente situados. Este jogo joga-se segundo regras determinadas pelas circunstâncias e o contexto em que são utilizadas. Portanto, segundo a velha maneira aristotélica, úteis em determinadas circunstâncias e insignificantes noutras. Por outro lado, o saber do *nós dizemos* faz-se mediante o modo como o *eu* e o *tu* interpretam e esclarecem na troca de argumentos a opacidade da linguagem em que se tece todo o nosso modo humano de ser, pensar, dizer e fazer.

É, de resto, neste esforço sisífico de permanentemente querer mostrar o sentido, que teimosamente se esconde na opacidade da linguagem, que a educação e a relação pedagógica se justificam. Com efeito, se a transparência da linguagem formal nos mostrasse na sua abstracção e univocidade a plenitude do real tornar-se-ia excedentária e inútil outra abordagem. Do mesmo modo, seriam excedentários e inúteis os processos de aprender e de ensinar os modelos de inteligibilidade do real que a escola persegue. Sem nada para esconder, sem nada para mostrar, a realidade esgotar-se-ia num saber absoluto e eterno. Portanto, num saber que, tendo perdido o seu carácter histórico, se esvaziaria da sua humanidade precária, livre e solidária.

A realidade é demasiado complexa para se deixar aprisionar numa qualquer visão simplista, unívoca, universal e necessária. Constrói-se, antes, na multiplicidade de perspectivas que os sujeitos historicamente situados e portadores de linguagens comuns, dinamizam e partilham entre si. O ensinar e o aprender encontram então a sua razão de ser no facto de a nossa relação com a realidade se fazer na e pela linguagem natural e humana, i.e., naturalmente humana. A nossa relação com a realidade faz-se, assim, no linguajar quotidiano de todos com todos e no seio de uma comunidade linguisticamente competente, como acima referimos. Isto porque a realidade não é unívoca nem transparente e porque a linguagem natural na qual vivemos e nos movemos escapa a toda a tentativa de apropriação lógica e formal. Pelo contrário, a linguagem que usamos no nosso dia-a-dia constrói-se e desenvolve-se no confronto interpessoal e intercompreensivo entre sujeitos que partilham o desejo comum de dizer e de ouvir.

A comunicação, construída nesta relação dialógica, exige, portanto, *quem diz e quem ouve*. Exige, além disso, meios e modelos comunicacionais. Habitualmente conceptuais e verbais, mas nem sempre. A mímica, os gestos, os trejeitos, os risos, os sorrisos, os acenos, o vestuário, o perfume, etc. etc. fazem parte da comunicação não verbal. Aqui, o som é substituído pela imagem, o ouvido pela vista, o racional pelo sensível. A comunicação escapa, deste modo, à estruturação autocrática racional e funda-se no afectivo e no corporal<sup>1</sup>. Em todo o caso, a presença de um *Eu* e de um *Tu* torna-se insuperável para a viabilização da comunicação. Esta relação cúmplice e intersubjectiva é, por isso mesmo, inter-relacional e interlocutiva. Impõe, por conseguinte, um movimento dialógico no vaivém constante que enuncia saberes e modos de ser. Desenvolvendo-se dialecticamente, estes criam um movimento em espiral que conduzirá a um progressivo e constante enriquecimento mútuo. Neste sentido, é ético-poiético.

Comunicar significa pôr em comum, partilhar, criar cumplicidades. É esta criação de cumplicidades que, a nosso ver, deve fundamentar o processo pedagógico e a educação. Com efeito, a relação professor/aluno, fundante do processo ensino/aprendizagem, só cumprirá a sua função educativa se for entendida como um processo dialógico, isto é, dinâmico e inter-relacional; portanto, comunicacional e antropológico. Educar será, por conseguinte, criar laços de solidariedade entre os sujeitos da educação: o educador, por um lado, e o educando, por outro, de modo que cada um realize a sua humanidade e se torne livre, responsável, solidário e senhor de si. Se torne, pois, naquilo que, essencialmente, deve ser: pessoa.

Enquanto integrados num processo pedagógico de ensino/aprendizagem o educando é o aluno e o educador é o professor. A escola é o campo institucional em que se desenvolve esse processo. Contudo, nunca de uma forma absoluta e exclusiva. A família, os amigos, o grupo, os meios de comunicação, sobretudo, os audiovisuais, apresentam-se com, pelo menos, tanta importância para o processo educativo como a escola.

O docente encontra-se, assim, na situação ambígua e polémica de quem, ao mesmo tempo que tem consciência que veicula e comunica o saber-poder normativo, normalizado, social e culturalmente dominante, numa linguagem que, ao mesmo tempo que o aproxima e identifica com a classe adulta, urbana e culta, o afasta dos seus alunos, adolescentes, com uma cultura de clã, audiovisual, iletrada, afectiva e, muitas vezes, rural, também se reconhece como sujeito educativo e, como tal, implicado no processo de socialização dos jovens a quem ensina e com quem aprende, procurando estabelecer pontes comunicativas; portanto, dialógicas e, por isso, interlocutivas e intersubjectivas.

Na relação pedagógica de ensino e de aprendizagem se o destinatário é essencialmente e sempre o aluno, não deixa de ser importante, quer para o modo como se entende essa relação, quer no envolvimento necessário dos intervenientes no processo, pela progressiva consciencialização da bipolaridade pedagógica – os alunos por um lado, os professores, por

outro – que o adulto, normalmente o professor (mas não necessariamente) se assuma como um ser em construção e, por conseguinte, em processo de aprendizagem. Porém, a reciprocidade, subjacente ao processo comunicacional e à relação pedagógica, não implica a paridade de posições entre o professor e o aluno. Se o professor se deve assumir também em processo de aprendizagem, é fundamental que igualmente assuma o seu papel orientador e dinamizador. Além disso, não sabendo tudo, ele é, porém, quem na sala de aula, mais sabe. É assim que os seus alunos o vêem e é no confronto com o seu saber que eles se formam<sup>2</sup>. Por outro lado, como René La Borderie escreve (1993: 65), “a mais elementar das situações pedagógicas está marcada pela diferença, a dissimetria; mesmo numa situação de preceptorado (um professor, um aluno) esta diferença é postulada pelo próprio facto de um ensinar e o outro aprender, e de um estar investido da autoridade: um é senhor e o outro é súbdito: é discípulo”. A assunção desta dissimetria permitir-nos-á, por certo, evitar os desencantos por que passaram as pedagogias não directivas<sup>3</sup>.

A educação, na perspectiva que temos vindo a acentuar – *a educação como comunicação normativa* – dinamizada e construída entre sujeitos empenhados no processo de ensinar e de aprender através do jogo de cumplicidades com vista à construção do sentido mediante o modo como cada um interpreta, discute e argumenta está marcada não só pela opacidade da linguagem natural como também pelo descentramento.

Com efeito, o sentido, que se constrói no processo intersubjectivo e interlocutivo, dinamizado e promovido na relação pedagógica, não se encontra nem no professor (embora o professor seja determinante e exerça um papel fundamental), nem no aluno (embora seja ele o destinatário de todo este processo)<sup>4</sup>; encontra-se antes *entre* eles “em disputa, como uma bola saltita durante um jogo” na expressão de Daniel Bounoux (1993: 182). É que, como René La Borderie refere (idem: 36), na actividade educativa e pedagógica não transmitimos conteúdos, não transmitimos matérias; transmitimos signos, discursos, textos, lições ou documentos na esperança que sejam convenientemente interpretados e traduzidos em conhecimentos pelos seus destinatários – os alunos. Só que, além de ser muito mais difícil construir conhecimentos a partir de signos do que elaborar signos a partir de conhecimentos, a relação pedagógica e educativa está marcada pela dissimetria: o professor ensina o que já sabe, enquanto o aluno procura aprender o que ainda desconhece. Daqui resulta, na perspectiva de La Borderie, “o problema, real, fundamental e primeiro da educação”, a saber: “as palavras, as imagens, os textos [...] têm um sentido para aquele que sabe, [mas] ainda o não têm para aquele que aprende”. O resto, acrescenta ele, “não é mais que um invólucro administrativo, jurídico, organizacional, etc. Mas o que está no invólucro, e que demasiadas vezes fica escondido (ou até mesmo lacrado) é a actividade do aluno; actividade essa cujo fundamento é um acto de comunicação” (ibid.).

Assumida como comunicação normativa, a educação faz-se, então, no labor comunica-

cional quotidiano de homens marcados pelo efémero. Efémera é a sua relação com a natureza e efémeras são as leis que constrói; efémera é a sua relação com os outros e efémeras são as normas e valores que cria; efémera é a relação consigo e efémeros são os laços que o prendem à vida.

Toda a relação humana com o mundo é marcada por este efémero sentir espaço-temporal que o prende ao mundo que é o seu: o mundo da *palavra*, da *linguagem*, do *discurso*, da *comunicação*. É aqui sim, marcado, embora, pela historicidade que o prende, abre clareiras no espaço e no tempo e projecta o possível, *hic et nunc*, mobilizador de autonomias, catalisador de vontades, criador de valores.

Expulso do Paraíso ao homem resta, então, assumir que não é Deus e assumir a sua historicidade e os valores que o farão verdadeiramente homem: livre, responsável e senhor de si. *A liberdade*, a *solidariedade*, o *respeito* e a *tolerância* são os esteios dessa humanização. Talvez assim se faça imortal.

## Notas

1- O fascínio que as crianças e adolescentes sentem pelos audiovisuais e em especial pela TV, encontra aqui uma boa parte da justificação. Além do mais, como lembra Postic (1990: 116) as relações entre eles não se podem iludir sob o risco de o professor se mover “num mundo artificial e as relações com os alunos já não [terem] influência na vida e [ficarem] superficiais”. Neste sentido, o papel do docente é fundamental porque os alunos têm muitas vezes a ilusão do saber e ficam com imagens justapostas da realidade. Ao docente compete o cuidado de desmistificar as imagens que se julga muitas vezes constituírem a verdade, confrontar os factos, ordená-los, recolocá-los numa perspectiva histórica e extrair o seu significado (cf. *ibid*).

2- A este propósito ver os livros de Daniel Sampaio *Vozes e Ruídos* (1993), *Inventem-se Novos Pais* (1994) e *Voltei à Escola* (1996).

3- Raymond Polin afirma, na entrevista integrada no volume *Os Filósofos e a Educação*, que a instituição escolar “é actualmente [1985] vítima de um frenesim de pedagogos que se lançaram em teorias completamente loucas, por vezes com as melhores intenções deste mundo, mas cujos resultados se revelaram catastróficos: o professor-camarada, a escola-lugar-de-vida, a criança que decide o que deve aprender, a leitura global, as matemáticas novas, o primado do falado sobre o escrito. Resultado: 20% das crianças do sexto ano de escolaridade não sabem ler” (1993: 23).

4- Podemos considerar um triplo descentramento: um *descentramento epistémico* (o conhecimento não se encontra nem no sujeito, nem no objecto mas no diálogo que entre eles se desenvolve), um *descentramento educativo* (a educação não se encontra na escola, nem fora dela, nem neste ou naquele indivíduo, grupo, comunidade ou sociedade mas no processo comunicacional de todos com todos) e um *descentramento pedagógico* (o ensinar e o aprender não se centra no professor, embora ele seja determinante e exerça um papel fundamental, nem no aluno, embora seja ele o destinatário da actividade pedagógica; o ensinar e o aprender desenvolve-se no processo dialógico entre os sujeitos envolvidos no desejo de aprender).

## Referência bibliográficas

- BOUGNOUX, Daniel (1993), *Sciences de l'Information et de la Communication*, Paris, Larousse.
- CARVALHO, Adalberto D. (1992), *A Educação como Projecto Antropológico*, Porto, Afrontamento.
- CARRILHO, Manuel M..
- CARRILHO, Manuel M. (1991a) (1991b) *Epistemologia: Posições e críticas*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian *Dicionário do Pensamento Contemporâneo*, Lisboa, D. Quixote.
- GADAMER, Hans-Georg (1976), *Vérité et Méthode*, Paris, Seuil.
- HABERMAS, Jürgen (1987), *Théorie de l'Agir Communicationnel*, Tome premier: *Rationalité de l'Agir et Rationalisation de la Société*, Paris, Fayard.
- HABERMAS, Jürgen (1987), Tome second: *Critique de la Raison Fonctionnaliste*, Paris, Fayard.
- HEIDEGGER, Martin (1973), *Carta sobre o Humanismo*, Porto, Guimarães Ed..
- HAMELINE, Daniel (1986), *L'Éducation: ses Images et ses Propos*, Paris, ESF.
- La BORDERIE, René, 1994 "Poderá falar-se de Comunicação Educativa?", *Colóquio Educação e Sociedade*, nº 5 Março de 1994, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian pp. 30-86.
- POSTIC, Marcel (1990), *A Relação Pedagógica*, Coimbra, Coimbra Ed..
- RORTY, Richard (1991a), "A Ciência Natural é uma Espécie Natural?" in CARRILHO, Manuel M. 1991a, pp. 361-400.
- RORTY, Richard (1991b), "Pragmatismo" in CARRILHO, Manuel M 1991b, pp. 265-277.
- SOSA DIAS (1991), "René Thom e a Epistemologia" in *Cadernos de Filosofia Filosofia/Ciências 3/4*, Fev. 91, Coimbra, APF.
- WITTGENSTEIN, Ludwig (1995), *Tratado Lógico Filosófico - Investigações Filosóficas*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.