

Projecto Educativo e Relações Pedagógicas

António M. Magalhães

Centrarei a minha intervenção não nos aspectos mais estruturais e globais do projecto educativo, mas antes nas suas unidades aparentemente mínimas, as **relações pedagógicas**. Faço-o com o propósito de argumentar que são elas o centro sobre o qual e em torno do qual o projecto educativo, porque é educativo, se deve erguer e girar.

Optimismo/pessimismo pedagógicos vs. reflexividade pedagógica.

Primeiro, falemos de optimismo, de pessimismo e outros humores que a escola gera.

As reformas podem, como disse um investigador norte-americano (POPKEWITZ, 1988), não ser mais do que dispositivos retóricos através dos quais a manutenção do que existe acaba por se justificar e legitimar. Em Ciências da Educação as questões de saber *como é que se transformam as práticas educativas? Como se guia o sistema educativo no sentido do cumprimento de determinadas metas políticas e sociais? Se isso é possível ou não?* são preocupações centrais. A esse propósito perfilam-se, genericamente, duas correntes:

1. Uma que afirma que a escola foi e continua a ser um lugar onde as desigualdades derivadas das diferenças de classe, de género e de etnia não só não se resolvem de uma forma democrática e emancipatória, como é precisamente aí que se reproduzem e até legitimam.
2. E outra que afirma que a escola foi, é, mas terá sobretudo de ser espaços e tempos nos quais e através dos quais os aspectos mais generosos e emancipatórios, que os nossos sistemas sociais porventura contenham, poderão ser desenvolvidos e, ainda que minimamente, realizados. Falamos dos direitos relativos à cidadania e, em geral, dos direitos humanos.

Assim, de um lado, teríamos, talvez, a Sociologia da Educação sublinhando os efeitos determinantes das estruturas económicas, sociais e culturais, do outro, a Pedagogia (ou melhor, pedagogias) sublinhando o potencial de acção dos actores envolvidos nos actos educativos, a sua capacidade de influenciar e modificar hábitos, atitudes e comportamentos num sentido emancipatório, quer dizer, autonomizante.

Contudo, esta dicotomia acerca do papel que a escola pode desempenhar nos contextos sociais actuais se, por um lado, arma criticamente os intervenientes na construção e funcionamento do sistema educativo, pode também ser desmotivadora, desmobilizadora e dissuasora dos envolvimento pedagógicos. Isto é, à força de se prevenir contra a ingenuidade, as Ciências da Educação, nomeadamente por determinado viés da Sociologia da Educação, correm o risco de embotarem as próprias potencialidades mais positivas e generosas que os sistemas e os actos educativos possam encerrar.

Apanhados entre estes vectores de direcção oposta, os actores sociais ora legitimam o seu não envolvimento na escola e nas relações pedagógicas que a constituem, ora se remetem para uma atitude de espera, como quem espera Godot, para reformas estruturais, «de fundo», como alguns gostam de dizer, que criarão as *condições ideais* para a sua militância pedagógica. Como as *condições* não são nunca ideais, acabam tão-só por duplicar a legitimidade do seu não envolvimento.

No sentido de ultrapassar esse ponto de convergência onde as atitudes de pessimismo e optimismo pedagógicos que conduzem a iguais imobilismos e afavismos, chamo a atenção, entre outros, para os trabalhos de Stephen Stoer e Helena Araújo.

Estes investigadores questionam, relativamente à relação democracia-sistema escolar oficial, se os actores envolvidos no sistema educativo saberão, e terão o que é necessário para aproveitar, o próprio sistema para alargarem os seus direitos sociais básicos (STOER e ARAÚJO, 1992: 19). Quer dizer: será que esses mesmos intervenientes exploram convenientemente as potencialidades, as aberturas e os recursos que o sistema educativo e as escolas oferecem? Será que esta questão não ficará submersa, obnubilada, por vezes, por reivindicações, nomeadamente por parte dos professores, mais ou menos corporativistas que de uma forma ou de outra sempre acabam legitimando a apatia e o desinvestimento face à escola?

Assim, não se trata de uma questão de catadura, isto é, de optimismo ou de pessimismo, mas de *reflexividade*. Ser-se reflexivo, neste contexto, é, por um lado, ter presente que os actos e processos educativos não estão desligados dos restantes processos sociais e culturais e das estruturas que os delimitam mas, por outro, que esses processos e estruturas, sendo fluxos e cristalizações de actividades humanas, são susceptíveis de serem dialectizadas pela e na acção dos agentes.

Todas as relações no interior da escola são pedagógicas

No começo desta intervenção referi que me ia debruçar sobre as relações pedagógicas enquanto unidades sociais mínimas dos actos educativos. De facto, a relação pedagógica,

no sentido em que aqui a ela me refiro, não é redutível à relação interpessoal (professor-aluno(s); aluno(s)-professor) no interior da qual e através da qual o sistema de educação oficial transmitiria os conhecimentos, as atitudes e os valores assumidos como sendo padrões formativos. Por um lado, as relações pedagógicas não são algo de exterior a esse processo de transmissão, que apenas seria por elas facilitado ou dificultado, pelo contrário, os métodos, as técnicas, os conteúdos científicos, os valores e as atitudes penetram e são penetrados pelo teor e pela forma das relações pedagógicas.

Não existe exterior em relação a elas, englobando os níveis formais e informais de interacção, a gestão dos estabelecimentos, as suas opções administrativo-burocráticas, não sendo as formas adoptadas de comunicação (i.e., gestão-professores e professores-gestão; gestão-alunos e alunos-gestão; gestão-funcionários e funcionários-gestão, etc.) elas próprias estranhas às relações pedagógicas. A razão é que, por um lado, as opções organizacionais delimitam materialmente o quadro em que o *ethos* da escola se forma, o seu ambiente humano, por outro, estruturam o ambiente organizacional do estabelecimento e, logo, delimitam também o seu teor relacional.

Não se trata aqui apenas de realçar a velha e generosa ideia da pedagogia de «meio auxiliar», sendo este um mediador entre os educandos e a acção pedagógica, o que estou a pretender afirmar é que *as relações pedagógicas são fundacionais nas organizações educativas*, isto é, nenhuma interacção é indiferente àquilo que de essencial acontece nesses espaços e nesses tempos que as escolas são: desde a direcção, passando pela secção administrativa até à sala-de-aula, onde porventura será mais óbvia. Se em qualquer organização todos os processos são relações, *nas organizações escolares todas as relações são pedagógicas*.

Reflexividade e relações pedagógicas

Em 1988, um reponsável político (CARNEIRO, 1988) na obra «Portugal: os Próximos 20 Anos» falava da necessidade da «empresariação da escola» e da «escolarização da empresa». É num sentido diferente que, em termos organizacionais, defendo aqui o carácter *totalmente pedagógico* das relações interpessoais na escola.

Se a afirmação *todas as relações são pedagógicas*, não for devidamente contextualizada corremos o risco de nada, com ela, podermos dizer, isto é, se todas as relações são pedagógicas, nenhuma relação é pedagógica.

Nas escolas os processos de formação são qualitativamente diferentes daqueles implementados nas empresas. O fito da formação no âmbito das escolas não é apenas o da obtenção de um mero aumento quantitativo/qualitativo dos desempenhos. Isto é, a

escola não se deve fixar na produção de *out-puts* como sua única preocupação em relação ao processo pedagógico, mas deve assumir, antes, como objectivo organizacional, a promoção desse processo como seu *carácter* definidor.

É que a formação na escola é um fim em si. A *empresariação da escola* não sendo já um projecto em si muito claro, também não ajuda em grande coisa à determinação da especificidade dos projectos educativos a fundar e a levar a cabo nas escolas. As lógicas das instituições escolares não são, à partida, sobreponíveis às das empresas, e a contraprova de tal é que as empresas dificilmente assumem como projecto enformador das suas estratégias de desenvolvimento a sua *escolarização*. Além do que a difusão de critérios de competição interna, próprios das empresas, no sentido destes regular as práticas e as relações quotidianas da escola, podem enviesar, numa só e única direcção, porventura não desejável, o próprio conteúdo das instituições educacionais. Imagine-se as consequências de a escola funcionar internamente como os *McDonald's*, onde as promoções acontecem através de um sistema centralizado e padronizado de incentivos e castigos que promove uma alta competitividade interna entre os trabalhadores, assumindo que *quem mais produz mais ganha...* (Gentili, 1995). As Ciências da Educação há muito que nos alertaram contra esta lógica, agora produtivista, através da distinção entre *igualdade de oportunidades* e *igualdade de oportunidades de sucesso*.

Assim, e no sentido de precisar o conteúdo da afirmação da peculiaridade organizacional das escolas, há que precisar os conceitos dentro dos quais a relação pedagógica desejavelmente se deve dimensionar.

O possível e o desejável

Recordando os problemas do debate entre sociologia da educação e pedagogia a que acima aludi, façamos um breve balanço das aquisições da reflexão pedagógica hodierna, assumindo que se, por um lado, a consciência das condicionantes estruturais, *via* sociologia da educação, com que o sistema educativo se confronta, limita o campo da *possibilidade*, todavia, esta necessita, por outro, de ser dialectizada, *via* pedagogia, pela *desejabilidade*, fundando-se desta forma o campo da agência dos actores sociais envolvidos. A reflexividade instala-se aí, entre o possível e o desejável.

1. Assim, não seremos imprecisos se adiantarmos que o essencial das mais recentes e generosas propostas pedagógicas passa pela recusa em impor de um modo exterior à criança e aos jovens as situações de ensino-aprendizagem, mas, pelo contrário, fazê-las depender do próprio desenvolvimento das suas necessidades, dos seus desejos e possibilidades de expressão. Dito de outra forma: a actual reflexão sobre estas questões assume que a relação pedagógica tem como centro e ponto de aplicação os *sujeitos*

que, por um lado, ela visa enquanto processo de ensino-aprendizagem e, por outro, considera como parte activa e interessada desse processo.

Como se sabe, esta centralidade implica que este sujeito seja considerado na sua especificidade e diferença, não sendo, contudo, suficiente reconhecer a diferença do *sujeito-criança* ou *jovem*, estar atento aos seus desejos e necessidades próprias, mas sobretudo construir situações em que eles assumam essa mesma diferença e autenticidade e possam aprender a partir delas.

Não sendo essas diferenças apenas da ordem do idiossincrático, do individual, possuindo, antes, as marcas da diferença cultural, de classe e de género, e porque estas se traduzem, frequentemente, em desigualdades, o seu teor, além de constatado, deve ser lido criticamente.

Ao contrário das pedagogias tradicionais que seguiam a via do mitigar dos desejos e pulsões infantis no sentido de os transformar em necessidades do adulto, os actuais modelos de prática pedagógica partem do postulado de que o centro da aprendizagem é o sujeito dessa mesma aprendizagem, recusando, assim, uma imposição do exterior de modelos, de métodos, de experiências, etc. e assumindo as diferenças individuais e as derivadas da etnia, do género ou da classe social como recursos e não como obstáculos à acção pedagógica.

2. Do que fica dito resulta a recusa do postulado segundo o qual a criança ou o jovem são entidades destituídas de um ser próprio, identidades essencialmente à *espera* e evoluindo na medida em que caminham em direcção ao *adulto*. Para que o sujeito da aprendizagem seja uma *diferença*, este *adulto* deve ser confrontado criticamente, pois o modelo não é ingénuo: trata-se de um adulto, do sexo masculino, branco, da classe média, ocidental, urbano... Nesta confrontação crítica, o que se sublinha é a não condenação da criança ou do jovem a serem aquilo que *ainda* não são, desvelando-se que os padrões impostos como metas são frequentemente mais eficazes a legitimar as desigualdades que produzem do que a regular a igualdade que formalmente aduzem.

3. O que implica, por seu turno, entre outras coisas, o reconhecimento de *ritmos* próprios às crianças e aos jovens. É que antes de possuir uma linguagem verbal, a criança possui uma linguagem rítmica, fundada na pulsação corporal, na diástole e na sístole. O nível seguinte de ensino-aprendizagem deverá conformar-se e enxertar-se naquele, isto é, ao ritmo da pulsação marcada pela atracção e o consumo dos objectos, seguir-se-á o ritmo da fala que se abre de um significante a outro, e assim por diante, assumindo-se, simultaneamente e sempre, o imaginário como uma dimensão a desenvolver e não a dominar.

As ideias de *estádio*, de *fase* tendem, neste sentido, a serem substituídas pela de *ritmo*. Na verdade, a ideia de fase implica a ideia de época, de mudança e de progressão centrada naquilo que o sujeito ainda não é (RESWEBER, 1986).

4. Uma outra característica não negligenciável, mas sempre esquecida, da actual pedagogia é a do lugar atribuído ao *corpo* que, de uma forma platónica, é o grande excluído da pedagogia tradicional. Aí, quando existia, ou era assumido como o termo *fraco* da polaridade corpo-espírito ou como algo que se aceita, desde que *domesticado* pela Educação. A proposta não é a da atribuição um maior equilíbrio entre a educação intelectual e a educação corporal, mas a de uma reconversão de mentalidades, o assumir a especificidade do corpo e do seu desenvolvimento como um valor fundamental na compreensão das diferenças que as crianças e os jovens são e da relação que mantêm consigo e com os outros.

5. Actualmente o formador, o animador, o professor são um termo da *relação* que os define a eles próprios, isto é, as novas pedagogias sublinham a relação aluno-professor como um processo que ultrapassa cada um dos parceiros dessa mesma relação. Processo em que não é só o professor, o animador, o formador quem dá, pois no mesmo passo eles recebem. De um modo mais claro: é a própria *relação* que ensina. A questão fundamental a ter em conta, acima de tudo, é a da dimensão interactiva do campo onde interagem o «Saber-viver», o «Saber-fazer» e o «Saber-ser», isto é, as dimensões dinâmicas constitutivas do próprio saber e das identidades.

6. Finalmente, o *grupo*. O *aprender* é uma actividade que se vive no grupo, assumindo este, assim, não só o papel que lhe cabe no processo de socialização e endoculturação, não só simples meio através do qual a Educação acontece, mas também como espaço afectivo, cognitivo, social e, até, político, que é um fim em si. É efectivamente no interior dos grupos que o *Eu* se assume na diferença em relação ao Outro, e, portanto, forma a sua identidade, assim como é no grupo, e nas interações entre os indivíduos que o compõem, que o indivíduo cria os seus próprios registos de interacção. É, em suma, no interior e nas interações grupais que o indivíduo pode viver valores e procede a opções éticas, políticas e estéticas.

Ora, em que medida estas perspectivas e assunções, classificadas por alguns como conquistas derivadas da viragem que Rousseau operou no pensamento pedagógico, estão presentes na organização do dia a dia das nossas escolas? Na generalidade das práticas pedagógicas aí difundidas e incorporadas? Em que medida a estrutura organizacional das instituições assume a centralidade da pedagogia na estruturação das relações interpessoais? A resposta a todas estas perguntas seria indubitavelmente negativa.

Em artigo recente (STOER e MAGALHÃES, 1997), em resposta a um texto que dizia ser da responsabilidade das Ciências da Educação o estado decadente do nosso sistema de ensino, dizíamos que «*Oxalá fosse verdade*» que a reflexão pedagógica tivesse penetrado tão profundamente no nosso sistema de ensino. Mas não, a realidade, como sabem as pessoas que diariamente vivem o nosso sistema de ensino, a centração nos sujeitos da aprendizagem e nas diferenças que os identificam e o carácter fundacional da relação pedagógica, continuam ainda por realizar, como se a escola portuguesa fosse impermeável às referidas perspectivas e, ao mesmo tempo, desprezasse as possibilidades de acção que o próprio sistema lhe fornece.

Paradoxal e ironicamente, a justificação-legitimação para tal, como acima se disse, é frequentemente dada pelo facto de a escola, só por si, não poder realizar transformações de monta na textura social de que é parte integrante.

Conclusão:

Não termino desalentado e desanimado, mas sublinhando, com um sociólogo português, Boaventura de Sousa Santos, que as revoluções serão aquilo que forem as reformas que conseguirmos fazer (SANTOS, 1992). Quer dizer, é no encontro entre aquilo que é pensado como *desejável* e as condições concretas que o delimitam enquanto *possibilidade* que a reflexividade assenta a sua capacidade interventiva e o projecto educativo se deve escorar.

Desta maneira, as condições estruturais, que limitam as possibilidades e as potencialidades da agência dos actores envolvidos, têm, pela acção pedagógica, de ser dialectizadas pela desejabilidade veiculada enquanto projecto. Assim, o êxito de qualquer reforma e, concretamente, o de qualquer projecto, talvez dependa desta dupla assunção: das *reais possibilidades* e da *desejabilidade* das transformações, sem nunca reduzir umas à outras. Tal, parece-me, permite, por um lado, aproveitar o campo de transformação possível oferecido pelo próprio sistema, por outro, permite aos intervenientes no processo educativo pensarem-se e identificarem-se como reais actores.

No cruzamento da Sociologia da Educação e do pensamento pedagógico, as Ciências da Educação permitem divisar criticamente algumas saídas, nem optimistas, nem pessimista de *per se*, mas tão-só reflexivas. Falando da Investigação-Acção enquanto metodologia de investigação crucial em educação, S. Stoer realça precisamente a construção reflexiva do próprio processo educativo, proporcionando a oportunidade aos agentes sociais envolvidos de articularem dialecticamente a consciência da força das determinantes estruturais com a valorização da importância de fazer a leitura dos fenómenos no seu contexto social (STOER, 1995).

Assim, ao centrar-me na perspectiva de que o sistema educativo deve ser pensado, nas suas finalidades, na consecução dos seus projectos e na realização das suas metas políticas, nas relações pedagógicas, parece-me que não só a definição da especificidade organizacional ganha um mais forte matizado, (auxiliando, por exemplo, a esclarecer se o modelo de gestão das escolas deve ou não prever a necessidade de um professor-gestor ou de um gestor «profissional» que tanto pode gerir uma escola, como uma cadeia ou uma empresa), como recoloca de um modo ao mesmo tempo mais modesto e mais ambicioso a questão das possibilidades de mudança na e a partir da escola.

Mais modesto, porque criticamente consciente das limitações da acção, mais ambicioso, porque recupera a *desejabilidade* como critério de selecção de objectivos a alcançar e não só aqueles que, como também diz Boaventura de Sousa Santos (1994), em «Pela Mão de Alice», sendo possíveis são em si indesejáveis.

Porto, 30 de Abril de 1997

BIBLIOGRAFIA:

CARNEIRO, R. (1988), *Portugal: os Próximos 20 Anos: Educação e Emprego em Portugal, uma Leitura da Modernização*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

GENTILI, P. (1995), «A Macdonaldização da Escola», in Marisa V. Costa (org.), *A Escola Básica na Virada do Século: Cultura, Política e Currículo*. Porto Alegre: FASED/UFRGS, 21-29.

POPKEWITZ, T. (1988), «Educational Reform: Rethoric, Ritual, and Social Interest», *Educational Theory*, 38, 1, 77-93.)

RESWEBER (1986), *Les Pédagogies Nouvelles*. Paris: PUF.

SANTOS, B.S. (1992), *O Estado e a Sociedade em Portugal (1974-1988)*. Porto: Afrontamento.

SANTOS, B.S. (1994), *Pela Mão de Alice*. Porto: Afrontamento.

STOER, S. e ARAÚJO, H. (1992), *Escola e Aprendizagem para o Trabalho num País da (Semi) Periferia Europeia*. Lisboa: Escher.

STOER, S. (1995), «Construindo a «Escola Democrática» através do «Campo da Recontextualização Pedagógica», *Educação, Sociedade & Culturas*, 1, 7-27.

STOER, S. e MAGALHÃES, A.M. (1997), «Oxalá Fosse Verdade», *Público* de 1 de Março de 1997.