

Uma cultura para o trabalho de projecto

Américo Peças

Transcrevemos esta comunicação proferida no VI encontro da CEFEPÉ «Aprender Aprendendo», na Fundação Calouste Gulbenkian, em Janeiro de 1998.

Agradeço à CEFEPÉ o convite que novamente me fizeram para estar entre vós. Nada é mais precioso e fundamental para os educadores profissionais do que estes tempos e espaços de descrição da profissão, interrogando-a e interrogando-nos e, neste trânsito, acrescentarmos a escola e o mundo.

Na verdade, nunca nos foi tão vital reflectir a profissão como hoje. As injustiças e os conflitos sociais, os desvarios financeiros, os riscos ambientais, a violência generalizada, o crescimento do número de pobres e do número de excluídos, a própria crise da cultura, entre muitos outros factores, levam as sociedades a questionar a educação e a interpelar a escola, depositando nesse tempo de infantes e de adolescentes, e nessa experiência de cidadão-aluno, muitas das esperanças e das visões de um novo homem e de uma nova humanidade.

No fim do século da escola, a escola volta a ocupar a centralidade dos projectos de sociedade para uma nova cidadania. Essa centralidade transporta implicitamente no seu âmago uma nova visão e um novo sentido de escola. Não há esperança que floresça na velha escola, onde predominam as relações de hierarquia, onde o saber é vivido como poder e onde o poder é percebido e vivenciado como domínio

sobre o outro. Não há projecto de mudança num espaço em que o défice de democracia é visível e em que o encontro educativo raramente acontece entre semelhantes. Não há futuro para um sistema escolar napoleónico, centralizado, caracterizado pelo gigantismo massificante, uniformizante, a determinar processos fortemente selectivos.

A escola, como horizonte onde os olhares sobre a nova humanidade se podem e devem acrescentar em troca fecunda, edifica-se com outras fundações e constrói-se numa arquitectura inteligente: é «a escola como promotora de cultura, como fonte de activação social para mais bem estar, mais progresso, mais fraternidade, mais equidade nas relações humanas» (Niza, 1992), é a escola como experiência de avanço e rampa de projecção para melhor vida.

A reinvenção da escola

Daí a urgência da reinvenção da escola. Reinvenção da escola que é também a reinvenção dos sentidos do educar. Que tem que ser sobretudo a reinvenção da economia e da ecologia dos processos do aprender a descobrir a cultura. E para que não esqueçamos o essencial, digamo-lo já: neste trajecto não pode haver excluídos. Reinventar a escola é pensá-la, sempre e cada vez mais, escola para todos. A escola, como a vida, conjuga-se sempre no plural, acrescenta-se no diverso e desafia-se no complexo. Isto implica um novo objecto epis-

témico e reivindica uma outra matriz organizacional e relacional. É o próprio relatório para a UNESCO, da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (UNESCO, 1996) que afirma:

«Devemos cultivar, como utopia orientadora, o propósito de encaminhar o mundo para uma maior compreensão mútua, mais sentido de responsabilidade e mais solidariedade na aceitação das nossas diferenças espirituais e culturais.

A educação, permitindo o acesso de todos ao conhecimento, tem um papel bem concreto a desempenhar no cumprimento desta tarefa universal: ajudar a compreender o mundo e o outro, a fim de melhor se compreender.»

Temos hoje um novo cenário, transversal a todas as ciências, necessariamente indutor de novas praxis educativas. É um cenário que se conjuga no emergente, no complexo, no imetódico, no imprevisível, no plural, no transdisciplinar, na inclusão, na cooperação... este cenário interpela também o território e o papel da escola nas nossas sociedades. Relativizado que está o valor de transmissão dos saberes escolares, libertando a escola do jugo da selecção e da exclusão, acrescenta-se a escola «com o sentido educativo do encontro entre pares, sublinha-se-lhe a responsabilidade renovada de espaço fundador de cidadania e de experiência vital de descoberta da cultura» (Niza, 1992).

Uma cultura para o projecto.

Se fiz convosco esta reflexão como quase prefácio a propósito de projectos, é porque entendo que o projecto não é por si uma panaceia universal nem é um dispositivo inerte a integrar na pedagogia. Explicitemo-nos. e talvez que o velho sutra hindu nos ajude a compreender o dilema. Diz assim: «A palavra é de duas espécies: aquela em que a coisa falada é percebida e aquela em que a coisa não é percebida.» Que compreensão se faz em nós quando falamos de projecto? Como é percebido o desafio semântico, ou melhor, que se-

mântica lhe emprestamos? É que o projecto, como instrumento, serve para tudo: sem querer ser dicotómico, podemos identificar pelo menos dois campos claramente distintos sobre a ideia e a praxis de projecto: dum lado percebemos projectos retóricos, projectos de poder, projectos de manipulação sobre outros, até projectos inconfessáveis... Num outro campo identificamos projecto como transparência, implicação social para o progresso, o bem estar e o desenvolvimento, projectos participados, estimulantes para os que neles participam, com sentido, democráticos, construtores de mais e melhor cidadania.

Pensar projecto e dizer projecto não é pois necessariamente assumir a democracia, a mudança e a inovação: muitos dos percursos que usurparam o nome de projecto, assentam no maior e mais caduco formalismo vivencial e relacional, inscrevendo-se numa lógica de poder e numa estratégia de visibilização e promoção só de alguns. Embora sem este grau de perversão, encontramos também o projecto enredado na burocracia didáctica, árido, directivo, frustrante, perdulário de energias e de recursos, por isso anti-económico e anti-ecológico, desinvestido de afecto e onde o aprender está ausente.

O projecto é um compromisso social

O entendimento de projecto sobre o qual queremos assentar o diálogo situa-se numa lógica e numa praxis de projecto comprometido com a vida e o mundo, para acrescentar sentido à vida e ao mundo e, nessa viagem a fazer com muitos, acrescentarmo-nos em humanidade. «Educar o homem significa educá-lo para constituir o mundo», diz-nos Joaquim Gonçalves (1989). Todo o conhecimento humano emerge do mundo da vida. E o homem só se conjuga em relação. A escola que se quer experiência de humanidade (*oficina de humanidade* lhe chamou Coménio), há-de radicar na vida, numa prática a que já se chamou «biocêntrica», por oposição ao concentracionismo

que tem caracterizado a escola. Trata-se no fundo de identificar os sentidos mais fecundos que constroem a escola na sua relação com o mundo.

Aqui o projecto surge como sentido, como cultura, e esse sentido é o de organizar o olhar, a escuta, as energias, os sujeitos e as acções para responder a desejos e aspirações que são sempre necessidade de desenvolvimento inter e intrapessoais. Projectos que comprometem, descobrem os obstáculos e procuram os meios de os vencer. Esta cultura de projecto remete o acto de educar para um outro paradigma: já não transmissão de informação sem ligação como o vivido, mas o aprender como meio de compreensão e acção sobre os quotidianos, orientado para a resolução dos problemas e das dificuldades, provocando novas e mais intensas questões para nos fazermos todos (educadores e educandos, animadores e animados) mais cultos e melhores cidadãos. Poderíamos aqui invocar o desafio intenso e provocador que nos faz Boaventura Sousa Santos (1998) num livrinho chamado «reinventar a democracia», identificando o «ponto de ignorância» com o colonialismo cultural e o «ponto de saber» com a solidariedade, projectando a partir daqui uma nova epistemologia que define o «conhecimento como prática de emancipação».

Emancipar: aqui radica a mais profunda evidência que há-de alimentar o sentido do projecto. Já Rui Grácio (1995), numa síntese magistral, o sublinhava, juntando-lhe o *Promover* e o *Provocar*. Aí temos uma trilogia inspiradora para o sentido da profissionalidade de educadores: *Emancipar*, *Promover*, *Provocar*. São também evidências de que os projectos estão ávidos para se cumprirem.

A turma como centralidade do trabalho de aprendizagem na escola

Sendo a problemática do projecto tão vasta e transversal a todo o sistema educativo, convém, para nosso norte, escolher uma plataforma de observação e análise para continuarmos a reflectir sobre projecto. Escolhemos a

turma, a classe, por a considerarmos a centralidade de todo o processo educacional. Desse *locus* iremos partir, nunca o perdendo como referência do discurso, e optando claramente por reflectir sobre os «projectos pedagógicos», sobre os projectos que emergem no interior da turma ou são assumidos pela turma, deixando de lado (mas não de fora) os níveis mais sistémicos da Escola e do Agrupamento de Escolas e do «projecto educativo».

E uma das primeiras reflexões fá-la-íamos decorrer do próprio desafio do título que nos foi proposto pela CEFEP: «a explosão dos projectos». Deter-nos-íamos aqui para tomar consciência de que a explosão de projectos, para milhares de aprendizes, foi antes o fenómeno da «implosão»: sobre eles caiu o ónus, apesar de inocentes, da quase obrigatoriedade de desenvolver projectos. Foram executores, quando não vítimas, duma modernidade mal conjugada. Sobre eles caíram milhares de professores cheios de boas intenções, voluntariosos, mas pouco ou nada «armados» com a matriz organizacional e ética que o projecto solicita; sobre eles caíram mascarados interesses de protagonismo e visibilidade social; sobre eles caíram ainda as estratégias de marketing de muitos serviços e instituições que acenavam às escolas com projectos para realizar serviço ou retirar mais valias.

Desta pandemia de projectos, desta «ditadura» do projecto, havemos de retirar uma lição: um projecto pedagógico ou nos reconcilia com a escola, com a vida, com o estudo e com os outros ou não vale a pena. As escolas e as turmas têm que se defender de uma inflação de pseudo-projectos que reduzem os sujeitos a executores de actividades com uma lógica exterior e oportunidade deslocada.

Por isso defendemos que a turma, esse cosmos social de aprendizagem, há-de ser o grande regulador do trabalho escolar. Aí se poderá delinear um «modelo ascendente» (Niza, 1995) na emergência e gestão dos projectos, aí se poderão perspectivar as extensões, as temporalidades, a divisão de tarefas, as parcerias,

os resultados, os efeitos: com os aprendizes, sempre. Sem os aprendizes, que o mesmo é dizer contra os aprendizes, nunca. Convoquemos aqui as palavras de Dewey: lembrava ele que Platão definia o escravo por estas palavras «aquele que executa os projectos concebidos pelos outros». São palavras de evidente oportunidade e poder formativo para nós, profissionais de educação.

Uma ecopedagogia

O desenvolvimento de projectos encontra o seu espaço natural na turma, enquanto estrutura sociocêntrica de reinstituição de significados culturais e de aprendizagem democrática. Aí, no trânsito permanente de construção da cidadania que representa a passagem dos *egos* ao *hetero* e ao *alter*, o projecto é efectivamente a marca, o sustento e o horizonte do que poderíamos chamar de ecopedagogia. Esta ecopedagogia reivindica uma organização curricular profundamente democrática e inclusiva, o que pressupõe, antes de mais, uma outra visão da criança, uma outra assunção da infância e da adolescência. É que do extremismo ignorante que postulava uma criança como adulto em miniatura, que justificou e explorou a força do trabalho infantil durante décadas (e a quem o nosso Soeiro Pereira Gomes chamou «os homens que nunca foram meninos»), desenvolveu a escola como contraponto um outro extremismo, pretensamente assente num qualquer psicologismo deslocado, que reduz a criança a objecto de protecção, objecto de educação, objecto de planificação, objecto de estudo, a objecto do nosso projecto. Ora a criança é um estado e um tempo de humanidade pleno de potencial e intenso de premissas. A criança não é um adulto adiado, não é o cidadão em devir. A criança é, aqui e agora, cidadã-sujeito-de-direitos, que participa por direito na construção da sua vida e da vida da sua comunidade. A menoridade etária não se confunde com menoridade de participação: educação e cidadania são dois construtores in-

dissociáveis que se acrescentam mútua e infinitamente. A história da sociedade tem sistematicamente negado à criança, implícita e explicitamente, o mais fundamental direito, o de se expressar e o de se organizar. O direito à palavra e à construção da realidade a partir das suas representações e aspirações é sistematicamente negado às nossas crianças e adolescentes nos percursos escolares... tanto mais quanto as suas falas e os seus pensamentos se distanciam dos padrões culturais dominantes.

O projecto exige uma história, uma identidade

Por tudo isto, reforçemo-lo, os projectos da turma podem instituir uma nova relação, perspectivada no quadro dos direitos humanos e dos direitos da criança. O projecto invoca uma relação entre semelhantes, suportada numa negociação permanente, exaustivamente explicitada, para que todos se vão apropriando, fecundamente, dos seus amplexos e dos seus infinitos. O projecto exige uma relação feita de intimidades. De implícito e de explícito. De discursos e de incursos. De *não sei* e de *quero saber*. De espantos e de interrogações. O projecto exige uma história, um sentido de pertença, uma identidade. Não pode surgir do vazio afectivo, dessa impossibilidade de sermos e de nos fazermos; não floresce no gigantismo e na impessoalidade que marca tantos dos percursos escolares. A turma é à medida desses projectos de vidas que se fazem de muitos projectos sobre a vida. É também na turma que são mais eficazes de instituir os processos de regulação, assentes no contrato. O contrato é o centro vital do projecto: o que vamos fazer, quem faz, quando, para quê, com quem... são perguntas a exigirem explicitação, a reivindicarem o diálogo negocial. O contrato não é uma burocracia desnecessária. O contrato confunde-se com o sentido do próprio projecto. Boaventura Sousa Santos (1998), na obra que já referimos, escreve que «o contrato social é a grande narrativa em que se funde a obrigação

política moderna (...) estabelecida entre homens livres para maximizar essa liberdade». O contrato, emergência da tensão entre regulação social e emancipação social, é exercício de liberdade e condição de mais liberdade.

O projecto funda-se (e fecunda-se) numa organização democrática.

Estas condições de exequibilidade e vivificação dos projectos prenunciam um modelo pedagógico com uma forte organização democrática. A intenção inicial, a emergência do projecto, o seu desenvolvimento, não ocorrem em salas de aula com uma ambiência vazia e relações frustradas. O projecto é implicação, exige empenho e desempenho, é trabalho sério. O projecto é a subversão da escola do tédio através do trabalho que nos acrescenta em saber e cidadania. E para que possamos trabalhar há que ter condições propícias: o projecto reivindica um cenário em que a gestão do tempo, a gestão dos conteúdos, a gestão dos recursos e dos mediadores do saber, a gestão dos impulsos, dos desejos, dos interesses, são pertença da turma.

A planificação é pertença da turma. Aí serão explicitados e negociados os tempos do individual, do grupo, do colectivo, os tempos do estudo e os tempos do ensino, os tempos da investigação e os tempos da intervenção.

A gestão dos conteúdos é pertença da turma. Desde o direito básico dos alunos conhecerem, nesse seu «ofício» (Perrenoud, 1995), o que deles o estado e a sociedade espera (inscrito nas orientações curriculares e programas), à organização do estudo desses conteúdos: quando, como, com quem, que funcionalidade, que contextualização solicitam?... Mas também os pontos de partida para o estudo autónomo. E ainda as perguntas que temos, e também, e sobretudo, os questionamentos que a vida, a comunidade e os contextos nos provocam.

A gestão dos espaços e dos recursos é pertença da turma. Uma sala tem que ser um espaço rico, diverso, estimulante: zona da escrita, zona das ciências e matemática, zona de

ficheiros, guiões e apoios ao estudo, zona das expressões plásticas, zona da música e do teatro, zona de referentes cooperativos para a organização sócio-moral do grupo, mobiliário polivalente que suporte as várias formas de organização do trabalho: individual, a pares, em pequenos grupos, a turma toda. A pobreza aviltante de muitos dos nossos cenários escolares, de muitas das nossas salas, já não se pode tolerar. Tudo é feio, redutor, centrípeto, caduco. O conhecimento, a emancipação, a cultura, exigem condições adequadas; não sofisticação, mas a dignidade que a tarefa do estudo solicita.

Ainda algumas evidências

Tudo isto são evidências sobre projecto. Mas a sabedoria está na capacidade de perceber o evidente numa floresta de ilusões e de falácias. Uma outra evidência é a cooperação que há-de sustentar todo o trabalho e toda a convivência social dos aprendizes entre si e com outros. A experiência do projecto há-de contrariar as práticas selectivas e de exclusões sempre crescentes – aí existem as melhores condições para uma prática de diferenciação pedagógica que se constitua como experiência de aprendizagem e de sucesso para todos os aprendizes.

Aprendemos mais quando ensinamos. Mas para além desta obviedade que Bruner reforçou, precisamos de compreender que nos acrescentamos eticamente quando encontramos outro sentido fundamental do projecto: a partilha, a devolução social do que descobrimos e reflectimos. Esta prática social constitui-se nuclear e incontornável em qualquer experiência de projecto.

E uma última palavra. O projecto é ainda o espaço, o tempo e a experiência educativa mais potenciadora da construção de uma profissionalidade plena. Aí nos reconheceremos como organizadores de ambiências de aprendizagem estimulantes para todos; trabalhadores, com outros, da promoção da cultura e de

mais e melhor cidadania. Nessa viagem, que nunca pode ser solitária, acrescentar-nos-emos em ciência e humanidade e rescreveremos quotidianamente os horizontes e os infinitos de ser educador.

Bibliografia:

- GONÇALVES, J.C. (1989). *A escola em debate*. Braga: Faculdade de Filosofia da Universidade Católica Portuguesa.
- GRÁCIO, R. (1995). *Obra completa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- NIZA, S. (1992). *Pilares de uma prática educativa e Em comum assumimos uma educação demo-*

crática. In *nos 25 anos do Movimento da Escola Moderna*. Lisboa: Movimento da Escola Moderna.

- NIZA, S. (1995). *A área-escola: um debate necessário*. In *Noesis*, 33, 16-25. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- NIZA, S. (1998). *A organização social do trabalho de aprendizagem no 1º ciclo do ensino básico*. In *Inovação*, 11,77-98. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- PERRENOUD, P. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.
- SANTOS, B.S. (1998). *Reinventar a Democracia*. Lisboa: Gradiva.
- UNESCO (1996). *Educação, um tesouro a descobrir*. Porto: Edições Asa.

poder material. Portanto só se formos actores de mudança social poderemos convictamente desafiar os nossos jovens para um mundo cheio de desequilíbrios, assimetrias, injustiças mas no qual procuramos instituir práticas sociais alternativas que possibilitem uma maior justiça social.

Acontece que, por vezes, neste tipo de trabalho esgotamos no seu exercício a necessidade de transformação social. Outros que procurem «novas comunidades interpretativas» como lhes chama Boaventura Sousa Santos, porque nós já temos um trabalho que contribui para a reparação das injustiças sociais. Há como que uma perversidade inconsciente que nos leva a pensar que o facto de trabalharmos com desqualificados sociais nos qualifica enquanto cidadãos.

Este tipo de convicção parece-me tão gerador de perigosos equívocos como aquele que nos faz procurar no trabalho com os marginalizados o convívio com a marginalidade que achámos mais seguro não nos consentir, mas da qual temos nostalgia.

Como diz João dos Santos «os melhores educadores são aqueles que actuam espontaneamente no plano daquilo que é aceitável na vida social e não no plano imaginário». Traímos as crianças e os jovens se não os ajudarmos a integrar saberes da ordem do social. Não podemos confundir a distância abissal que está entre quem nasce marginalizado e quem opta conscientemente pela marginalidade.

Precisamos de assumir inequivocamente a nossa condição de agentes cívicos e morais.

Mas gerar situações de civilidade potenciadoras de integração e normalização requer, para podermos actuar sem «não ditos» nem ambivalências, a experiência de que se podem encontrar práticas sociais mais justas.

Para esta experiência existir precisamos de trabalhar quer enquanto cidadãos, quer enquanto agentes educativos e portanto com as crianças e jovens em formas de intervenção social, atravessadas pela cultura quotidiana e que

resolvam problemas autênticos da comunidade.

De uma forma «radical, dolorosa e promissora» aprendemos com a história a necessidade de instruímos um viver democrático. É o exercício da cidadania aprofundará o ideal democrático sempre que revalorizar o princípio da comunidade, as condições culturais, sociais e regionais potenciadoras da igualdade de oportunidades e ainda o princípio da autonomia e da solidariedade. Quanto mais estes princípios impregnarem as instruções intermédias em que vivemos, convivemos e trabalhamos e quanto maior for a sua visibilidade social mais possível será ajudar as nossas crianças e jovens a elaborar o seu desejo de futuro de uma forma mais realista e socialmente adequada.

Cabia-me falar do medo dos jovens e crianças com que trabalhei. Se contornei o tema não foi porque entre eles o medo não existisse. Eles tinham o pior dos medos. O medo de ter medo, o medo de se aperceberem da sua concreta realidade. Por isso atordoavam-se a todo o momento com exemplares «passagens ao acto» e «fugas em frente». Mas eu acabei por falar do efeito de espelho que eles tiveram em mim. Porque me mostraram os meus vários medos, entre os quais o de perceber a minha diversidade e o de me assumir como cidadã de um mundo em crise em que o desenvolvimento ocorre por vezes mais num sentido destrutivo do que construtivo. Elas mostraram-me quanto eu me queria «salvar» empurrando-os para um mundo difícil e injusto, de cuja complexa leitura e transformação eu me queria apartar.

Por tudo isto, optei por estas reflexões sobre a urgência de uma postura ética, científica e socialmente comprometida.

Porque aprendi que são requisitos fundamentais para que os nossos jovens mais humilhados, mais marginalizados aprendam (com o nosso apoio) o que Sartre diz e Sérgio Niza me ensinou: «Mais importante do que aquilo que nos fizeram é o que fizemos do que os outros fizeram de nós».