

Traduit de : « Rapsodie : les espoirs et les chances d'un projet dynamique »  
Publié dans L. Allal, J. Cardinet & P. Perrenoud (Eds.),  
L'évaluation formative dans un enseignement différencié, pp. 122-127, 1979

## RAPSODIE: AS ESPERANÇAS E AS HIPÓTESES DE UM PROJECTO DINÂMICO

*Anne-Nelly Perret-Clermont*

Caros colegas e amigos do grupo RAPSODIE, permitam-me exprimir desde já a esperança que o vosso projecto traz consigo. Porquê? Sem dúvida porque se apresenta desde o início como fruto duma vontade decidida em centrar num problema educativo fundamental — o de ter em conta as crianças tradicionalmente desfavorecidas — especialistas com horizontes habitualmente distantes (professores, psicólogos, sociólogos e administradores escolares) que tantas vezes dispersam as suas forças na definição da especificidade das funções e das competências em vez de tomarem a cargo em conjunto os problemas concretos. Apresentando-nos RAPSODIE, propõem-nos um terreno de acção onde a pluridisciplinaridade não tem como finalidade a elegância de um sistema teórico complexo mas sim o desafio de realizações concretas. Isto exigirá uma «linguagem» comum aos diferentes parceiros do projecto, aspecto já duramente sentido em fase de elaboração. Mas parece-me que a natureza das relações entre teorias e práticas (Perret-Clermont, 1978) deixa prever que atingir tal compreensão não pode deixar de fazer parte integrante das próprias tarefas fixadas pelo projecto. A linguagem que permite integrar as contribuições das diferentes perspectivas terá ainda que ser contruída e só poderá nascer de uma actividade comum

que permita em primeiro lugar a consciencialização e em seguida a aptidão para coordenar as achegas instrumentais das diferentes competências profissionais. Estas achegas são qualificadas de «instrumentais» uma vez que imprimem explicitamente ao vosso projecto um cariz relativamente ao qual os conhecimentos em si não são o fim último mas sim alguns meios entre outros (dos quais a vontade política não é a menos importante) ao serviço da elaboração de práticas propriamente educativas. Seria também necessário dar uma explicação sobre este último aspecto, mas o vosso objectivo prioritário que é garantir as mesmas condições de base a todos os alunos (mesmo os mais desfavorecidos) é já uma forte barreira à função tão fácil e unicamente selectiva da escola.

O debate que é lançado tem o mérito de ser colocado não em palavras mas em actos. Com efeito, se durante um certo tempo se acreditou que ora a Psicologia ora a Sociologia poderiam esclarecer a problemática da democratização do ensino, somos hoje forçados a constatar que as palavras estão gastas sem terem oferecido aos «praticantes» da educação qualquer fundamentação na realidade: o vosso projecto — embora audacioso — aparece num momento em que no estrangeiro muitos proclamam a derrota dos projectos da educação compensatória ou de democratização dos estudos! Podemos pois classificar a vossa audácia de temeridade irrealista? Foram tomadas muitas precauções novas. As condições postas à partida dão-vos hipóteses de mostrar simultaneamente que os balanços dos «derrotistas» foram apressados (coisa que eles próprios tentam demonstrar: House et al., 1977; Palmer, 1977) e que as inovações que decepcionaram repousavam justamente, e na maioria dos casos, em bases puramente teóricas e não numa investigação ao nível das práticas da educação em si. Pelo facto de limitar o campo de acção a algumas turmas; de a equipa ser composta por um número de pessoas suficientemente restrito para que as relações entre elas sejam as da colaboração interpessoal e não apenas determinadas pelas relações interinstitucionais (embora seja preciso zelar por isso!); de as responsabilidades serem partilhadas pelos diferentes profissionais; de a vossa ambição não ser

a de impor («generalizar») o vosso sistema de acção e de investigação aos vossos colegas, estão precisamente criadas as condições e os meios de estudar o alcance e o significado dos actos educativos que forem praticados. Estas precauções parecem efectivamente permitir que a problemática da vossa investigação não seja simplesmente determinada por problemas de relação intergrupos, interinstituições, interprofissões, exteriores ao campo de acção educativa propriamente dita. Mesmo assim... o risco existe! Sobretudo se a consciência deste nível de interacção não for clara. E nesse plano, não entendi ainda muito bem, no vosso projecto, qual a articulação das vossas aspirações com as dos grupos (formais, informais, latentes) de pais.

Nestas poucas linhas e já por diversas vezes evoquei o interesse de que se reveste um empreendimento como RAP-SODIE porque cria condições privilegiadas de investigação e de criatividade ao nível «especificamente educativo». Será que isso significa que se sabe o que é a especificidade do acto educativo? Não. Parece-me que neste aspecto a ignorância das Ciências da Educação é actualmente inaudita ou mais exactamente inconsciente — em todos os sentidos da palavra. Com efeito, dada a evolução actual das práticas e das instituições ditas «educativas», dado que se estendem cada vez mais sem no entanto terem sempre os meios de verificarem o alcance das suas intervenções pedagógicas poderia rezear-se que a própria mira educativa desaparecesse em favor dos outros objectivos que regem as interacções do nosso *compus social* (controlo, produção, etc. ...). Ter-se-á perdido de vista o próprio objecto da educação? Observações sistemáticas de práticas educativas em ambiente «natural» — isto é «não institucionalizado» — tais como as de Schaffer (1977 e a publicar) sobre as interacções mãe/filho na aprendizagem da comunicação, ou as de Carugati, Emuliani e Palmorari (1975) sobre a evolução das relações «pré-delinquente» — educador em condições de vida «normais» pela sua banalidade (vida comum em apartamento, gestão de um orçamento limitado, frequência da escola oficial, actividades com os outros adolescentes do bairro, etc. ...) deixam supor que é o enclausuramento das

práticas educativas em conceptualizações científicas parciais e relações interpessoais cada vez mais determinadas pelas pertenças institucionais ou profissionais que tende a esvaziar ou corromper qualquer acto autenticamente educativo e por isso mesmo impedir a consciencialização das suas potencialidades reais ao nível individual, interindividual e social. Este fenómeno de esvaziamento do que é pedagógico através das intervenções que dizem sê-lo, pode observar-se aos dois níveis, teórico e prático. Por um lado os nossos sistemas ditos «educativos» têm tendência para invadir o campo das relações interpessoais. Os exemplos recentes são abundantes: o «pré-escolar», a «educação dos pais», mesmo antes do nascimento da criança, a escolarização da educação profissional, a segregação cada vez mais subtil das «espécies» de alunos distribuídos por «estabelecimentos de educação especializada», etc. ... Ora, quando elas se implantam como resposta institucional ou corporativa, tais práticas levam à desvalorização ao nível das representações e, conseqüentemente, por perda de confiança, ao nível dos actos, das outras práticas consideradas como não qualificadas: mães, pais, colegas «não especializados», pessoas «não formadas» em Psicologia, etc. ... Por outro lado, enquanto estes sistemas se ramificam, as Ciências da Educação que ratificaram — e até suscitaram e alimentaram — esta tendência, dão-se conta de que o objecto do seu estudo lhes escapa! RAPSODIE ensaia uma tentativa de retomar em mão esse objecto implicando todos os actores do sistema (professores, investigadores, administradores, ... mas onde estão os pais?). Mas a vossa responsabilidade também ela é grande: à medida da ambição do vosso projecto! Com efeito, são despertadas tantas esperanças que não podemos deixar de recear que os fracassos (inevitáveis em qualquer investigação autêntica) atinjam muito profundamente as esperanças suscitadas e se tornem desmoralizadores.

A incompetência inconfessada do actual sistema educativo tem conseqüências desastrosas que já conhecemos: com efeito parece que o fracasso de uma acção educativa raramente é reconhecido enquanto tal, mas tende a ser sistematicamente imputado quer à natureza ou à vontade do indivíduo

(tendência psicologizante ou moralizante) quer às determinações do sistema social considerado como uma entidade independente das vontades reais ou potenciais dos seus actores (tendência sociologizante). Paradoxalmente, tanto esta última modalidade de atribuição da responsabilidade do fracasso, como a primeira, deixam o indivíduo a sós com o seu «mal», os práticos da educação desamparados face à sua actividade educativa e como é evidente uns e outros são absolvidos! O maior peso de responsabilidade dos parceiros do vosso projecto parece-me situar-se não tanto ao nível do sucesso da acção (mesmo que sejam trazidos apreciáveis contributos nesse plano) quanto ao nível da compreensão dos vossos sucessos e fracassos, do alcance e dos limites das intenções educativas. O velho mito do «pedagogismo» foi também ele denunciado e os vossos conhecimentos e perspectivas teóricas incitam-vos aliás a esse afastamento.

E neste ponto, não posso deixar de sublinhar a novidade que constitui para mim o facto de sociólogos da educação se aventurarem à acção. Os psicólogos já o têm feito mas sempre sem meios para irem além dos limites das suas próprias conceptualizações, pelo confronto com um ponto de vista sociológico tal como agora é feito. De qualquer modo, ao nível da «reflexão comum» em Ciências da Educação, estamos de tal modo habituados a ouvir o discurso sociológico expor a forte e constrangedora regularidade das determinações sociais, discurso esse que relega para o nível da utopia — exceptuando a não menos utópica transformação social súbita e total — qualquer veleidade de intervenção na dinâmica dos processos descritos, que o facto de ver sociólogos abraçar este perspectiva permite a esperança em novos horizontes.

O vosso projecto só será realidade se conseguir sair dos discursos tradicionais, das palavras gastas pelas ciências sociais e psicológicas. Para que isso se verifique o professores da vossa equipa parecem-me ocupar uma situação privilegiada. Não apenas porque, enquanto práticos, podem interrogar («ingenuamente»?) as teorias sem as «compreenderem» até que sejam formuladas de modo significativo para a rea-

lidade dos seus problemas educativos. Mas também porque a situação em Genebra oferece um certo número de vantagens que convém não esquecer (e que aliás aumentam a responsabilidade quanto à compreensão do significado deste projecto!). Por um lado os professores beneficiam duma formação profissional e teórica que os torna parceiros qualificados, quanto mais não seja em relação a colegas de outras regiões com uma formação mais curta, mas também porque lhes permite interagir com os investigadores de outras disciplinas sem que uma hierarquia das competências reconhecidas venha falsear os termos da colaboração. A sua larga sensibilização às problemáticas psicológicas e sociológicas (isso terá sido também um dos benefícios da longa gestação do projecto) permite-lhes situar o sentido do seu próprio contributo. O facto de as práticas de trabalho em equipa se alargarem ao âmbito de Genebra, dá-lhes também, sem dúvida os meios de tomarem consciência da sua identidade profissional e ainda de melhorarem a sua prática. Por outro lado, os meios financeiros disponíveis bem como uma vontade política deliberada permitiram que nesse cantão um importante número de factores reputados como causadores de desigualdades sociais perante a escola tenham sido tomados em consideração; para as outras causas das discriminações sociais observadas (Hutmacher, 1977) resta apenas o próprio funcionamento do sistema educativo com as suas normas, as suas práticas e os seus valores. (Cfr. Perrenoud, 1977).

É precisamente nesta tarefa fundamental de indentificação dos processos mediadores da reprodução das desigualdades sociais no interior do ensino que os professores poderão investir as suas competências específicas de conhecedores esclarecidos da prática pedagógica. Como artesãos do acto educativo poderão também contribuir para a criação de propostas alternativas.

Os psicólogos já iniciaram a tarefa pondo em evidência um certo número de factos verificados «dentro» do aprendiz e até do professor esquecendo por vezes a sua inserção social respectiva. Os sociólogos, abstraído frequentemente da natureza do ensino, esclareceram a problemática do «exterior».

Não falam com frequência dos indivíduos e dos grupos sociais «face» ao ensino? Os professores, esses estarão bem colocados para identificarem os factores que no próprio desenrolar das interacções constituem os processos de ensino.

O movimento popular das famílias (1978) acaba de publicar o resultado de uma experiência deste género: a tentativa de despistar no interior dos actos e das vivências escolares as práticas que são desfavoráveis para as crianças. Se uma leitura «tradicional» da sua obra pode levar a crer que «nada de novo» brilha na cena escolar, uma nova leitura pode permitir verificar que se trata dum dos raros trabalhos que consegue identificar um certo número de gestos «pedagógicos» precisos pelos quais passa o perpetuar das desigualdades e também um dos poucos que põem em evidência as atitudes e os actos precisos que por parte dos professores, se nem sempre impedem a reprodução das desigualdades, pelo menos relativizam o seu significado. É sem dúvida por isso que esse texto, saído dos meios populares, termina com um apelo aos professores.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CARUGATI, F., EMILIANI, F., PALMONARI, A.  
*Il possibile esperimento*. Bologna, AAI, Università di Bologna, 1975.
- HOUSE, E. R. et al.  
 No simple answer: Critique of the «Follow through» evaluation. Urbana, University of Illinois, 1977.
- HUTMACHER, W.  
 L'inégalité sociale devant l'école à Genève: bref bilan statistique. Genève. Service de la recherche sociologique, 1977.
- MOUVEMENT POPULAIRE DES FAMILLES  
*L'école en question: un millier de parents s'expriment*. Genève, Mouvement populaire des familles, 1978.
- PALMER, F. H.  
 The effects of early childhood educational intervention on school performances. Paper prepared for the President's Commission on Mental Health, Washington, 1977.
- PERRENOUD, Ph.  
 La différenciation de l'enseignement, condition de légalité sociale devant l'éducation. Genève Service de la recherche sociologique, 1977.
- PERRET-CLERMONT, A. N.  
 Psychologie sociale expérimentale, recherche pédagogique et pratique éducative. *Cahiers de la section des sciences de l'éducation*. Université de Genève, 1978, 6.
- SCHAFFER, H. R.  
*Studies in mother-infant interaction*. London, Academic Press, 1977.
- SCHAFFER, H. R.  
 Acquiring the concept of a dialogue. In Bernstein, M. H., Kessen, W. (Eds.) *Psychological Development from Infancy*. New York, Lawrence Erlbaum, à paraître.