

A escola é uma experiência colectiva

Pedro Abrantes

No ProfMat da Covilhã, estava a conferência^[1] prestes a terminar quando alguns *congressistas* me lançaram, por palavras diferentes, um desafio semelhante: que ilações se podem extrair da pesquisa que apresentei — sobre a experiência escolar dos jovens^[2] — para as práticas profissionais dos professores?

Apenas consegui esboçar umas palavras, mas a questão ecoou no meu pensamento durante a viagem de regresso. Este artigo é uma resposta a esse desafio, evitando a presunção das receitas fáceis mas convicto de que a investigação só fica completa quando informa (e assim contribui para) as práticas no terreno.

A dualidade da escola

Segundo a tradição, o sistema de ensino é um universo (pouco coerente) de leis de bases, planos, currículos, programas, manuais, sistemas de colocações, regulamentos e circulares. A escola é uma organização que administra cursos, vias, disciplinas, aulas e exames. E a aprendizagem é um processo individual de interiorização das *matérias* previstas em programas e transmitidas por professores, aferido em provas. E a tradição ainda tem muita força, sobretudo quando surge em novas lógicas e retóricas.

Mas a observação sociológica — confirmando a nossa memória mais íntima — teima que existe uma outra escola: a dos colegas que adoramos e detestamos, a dos professores que respeitamos e enganamos, a das aulas em que trabalhamos (ou não), a dos projectos em que nos envolvemos (ou não), a dos intervalos em que nos divertimos (ou não). Essa é a escola que vivemos e, por isso, aquela em que realizamos as aprendizagens mais significativas.

Já dizia Dewey (1899): na escola, como em qualquer comunidade, as aprendizagens mais importantes fazem-se nas (e para as) interações com os outros. Sabemos já que “as formas de resistência à escola não são individuais mas colectivas” (Pais, 1993: 243); é tempo de reconhecer que, como quaisquer fenómenos de construção de sentidos, o envolvimento, interesse e aprendizagem na escola são também processos intensamente sociais.

Quando um jovem ajuda um amigo a responder a um teste é um infractor do sistema, mas pode também ser uma pessoa corajosa e solidária, capaz de desafiar o poder para ajudar um amigo em apuros.

É verdade que a distância entre experiências subjectivas e sistemas abstractos é um traço da modernidade (Dubet, 1998).

Mas, nas escolas, este excessivo afastamento (quase esquizofrenia) é vivido de forma dramática pelos professores, enquanto elos de ligação entre os dois mundos, e dificulta a integração dos alunos, condenando parte deles a trajetórias de desinteresse, insucesso e abandono.

Ao longo do século XX, o sistema de ensino deixou, definitivamente, de ser o transmissor monopolista dos saberes sagrados e dos diplomas que garantem um lugar na sociedade de amanhã. Os grandes programas e reformas (tal como as grandes narrativas) faliram. Resta, às escolas, o mundo das experiências quotidianas.

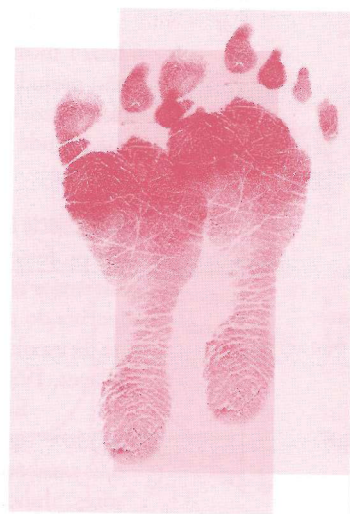
3 campos de acção

A pesquisa referida não se centrou no trabalho pedagógico *strictu sensu*, mas analisou alguns campos de acção dos professores com importantes consequências sociais. Escolhemos três:

a) a selecção e segmentação dos alunos

A forma administrativa como a escola filtra e agrupa os alunos deve ter em conta os efeitos (positivos ou negativos) das redes sociais para o processo de integração e aprendizagem na escola. Eis o primeiro ponto de contacto entre sistema abstracto e experiências concretas.

Muitas escolas seleccionam os seus alunos e/ou dividem-nos em vias de ensino, agrupamentos, turmas, salas/pavilhões, horários professores, etc. com base em critérios sociais. A idade ou os resultados escolares estão também, como se sabe, longe de ser critérios socialmente neutros.



Divide-se a escola (e o sistema de ensino) em dois: o lado *oficial*, onde estão os filhos de *boas famílias*; o lado oculto, onde se depositam os *outros*. Àqueles que já têm melhores resultados e mais facilidades em casa, oferecem-se as melhores condições.

Estudos sociológicos (Van Zanten, 2000; Mateus, 2002) mostram que a integração em turmas heterogêneas não prejudica os *bons alunos* e beneficia claramente os *problemáticos*. Ou seja, a segmentação não beneficia os primeiros e ajuda ao (já frequente) fracasso dos segundos. Porque subsiste?

b) o projecto educativo

Os professores podem atenuar a referida distância entre o sistema e as experiências envolvendo-se na construção colectiva do projecto educativo da escola. Moldar a identidade da escola é um trabalho tão complexo como fundamental (Payet, 1997; Abrantes, 2003b).

Este projecto tem que partir de um levantamento sólido e rigoroso dos equipamentos e problemas da escola, mas também do perfil social e das aspirações dos seus professores, alunos e pais. Condição necessária mas não suficiente. Este primeiro passo serve para informar um processo amplo de negociação entre os agentes escolares, com vista à definição de objectivos, princípios, prioridades, caminhos, procedimentos.

Os requisitos democráticos, por um lado, e operacionais, por outro, aconselham a um ciclo que alterne períodos de trabalho em pequenos grupos, com outros de envolvimento e decisão aberta à comunidade educativa. Sem os primeiros, arrisca-se a que o projecto seja vazio de conteúdo. Sem os segundos, nunca sairá do papel.

c) as relações quotidianas

Mas o hiato identificado nunca será dissolvido enquanto os quotidianos escolares se basearem em relações fracas, anónimas e rotineiras. Porque através delas, o que se aprende é muito pouco.

É verdade que os laços informais na escola tendem a organizar-se também com base em afinidades sociais (Afonso, 1991), mas as relações afectivas com os colegas e, sobretudo, com outros professores, são uma ponte fundamental para que os jovens de meios mais desfavorecidos entrem no *estranho* mundo da escola.

Estas relações exigem regras, claro, mas também cedências. Exigem, sobretudo, a negociação permanente de experiências, sentidos e afectos.

Há professores que são autênticos *sociólogos em estado prático*, capazes de gerir e até de gerar, com enorme esforço e competências únicas, estas teias de relações. Abrem, desta forma, campos de oportunidades, onde os jovens se habituaram a ver constrangimentos.

Outros professores tentam evitá-las. Mas, com isso, conseguem apenas ser românticos representantes do sistema abstracto, estranhos à deriva no mundo real.

Notas

- [1] Conferência *Os estudantes enquanto jovens: pistas sociológicas para compreender os alunos de hoje*, Pedro Abrantes.
- [2] Os resultados desta pesquisa encontram-se publicados em livro (Abrantes, 2003a). Uma versão resumida e actualizada poderá encontrar-se nas actas do ProfMat 2004.

Referências

- Abrantes, Pedro (2003a), *Os Sentidos da Escola: Identidades Juvenis e Dinâmicas de Escolaridade*, Oeiras, Celta.
- Abrantes, Pedro (2003b), "A construção social de identidades de escola", *Trajectos*, 2, pp. 13–22.
- Afonso, Almerindo J. (1991), "Relações de poder no quotidiano da escola e da sala de aula", *Cadernos de Ciências Sociais*, 10/11, pp. 135–155.
- Dewey, John (1899, 1964), "The school and society", em Reginald Archambault (org.), *John Dewey: On Education, Selected Writings*, Chicago, The University of Chicago Press.
- Dubet, François (1994), *Sociologia da Experiência*, Lisboa, Edições Piaget.
- Mateus, Sandra (2002), "Futuros prováveis: um olhar sociológico sobre os projectos de futuro no 9º ano", *Sociologia, Problemas e Práticas*, 38.
- Pais, José Machado (1993), *Culturas Juvenis*, Lisboa, Imprensa Nacional Casa da Moeda.
- Payet, Jean-Paul (1997), *Colléges de Banlieue: Ethnographie d'un Monde Scolaire*, Paris, Armand Colin.
- Van Zanten, Agnès (2000), "Le quartier ou l'école? Déviance et sociabilité adolescente dans un collège de banlieue", *Deviance et Société*, 24 (4), pp. 377–401.

Pedro Abrantes

Centro de Investigação e Estudos de Sociologia