

ALARGAR OS HORIZONTES DO POSSÍVEL: ESCOLA E ESPERANÇA

Em 1987, Pierre Bourdieu, enquanto relator de um texto, intitulado «Propostas para o ensino do futuro», da responsabilidade do Collège de France, defendia que nas escolas se deveriam “tomar todas as medidas necessárias para dar aos mais desfavorecidos boas condições de formação e contrariar todos os mecanismos que conduzam a colocá-los nas piores”. Apesar do que se tem feito e aprendido, a reivindicação de Bourdieu mantém-se tão atual e pertinente como há trinta anos atrás, justificando que se pergunte o que poderemos fazer, de acordo com as circunstâncias e os recursos que temos à nossa disposição, para que a Escola possa ser um espaço mais influente e significativo na vida dos seus alunos, sobretudo na vida daqueles alunos que são oriundos de comunidades marcadas pela pobreza e pela exclusão.

Não sendo este um desafio que diga respeito apenas aos professores, é, contudo, um desafio que também lhes diz respeito. Se é verdade que as desigualdades nas escolas não poderão ser dissociadas das desigualdades do berço, também sabemos que a nossa existência como seres humanos tem vindo a depender da nossa capacidade de superarmos todo um conjunto de obstáculos e adversidades que, num primeiro olhar, pareciam ser intransponíveis. A Escola não é uma exceção a esta regra, como se comprova pelos inúmeros testemunhos que mostram como, para muitos de nós, houve professores que foram decisivos para sermos quem somos, contribuindo, a seu modo, para que fosse outro o nosso destino. Falamos de mulheres e de homens que, como aprendemos no Brasil, se mostraram capazes de tirar leite da pedra. Uma expressão cuja eloquência sempre nos fascinou, já que esta é uma expressão que, em vez de definir uma impossibilidade, evidencia, sobretudo, tanto as exigências como a amplitude de um desafio que, à partida, não parecia estar ao nosso alcance.

Na sequência de uma pandemia tão dramática e assimétrica como aquela que nos afeta ou na sequência do desinvestimento em políticas públicas capazes de contribuir para a afirmação de escolas mais inclusivas e culturalmente significativas, o que poderemos fazer, a partir da nossa condição de docentes?

Sabendo que a resposta a esta questão é, sempre, uma resposta que obriga a ter em conta as pessoas e os contextos, arriscamos, mesmo assim, a propor um conjunto de recomendações, uma espécie de bússola que, ao contrário de qualquer GPS, não prescreve caminhos limitando-se, antes, a definir direções que permitam decidir o rumo a seguir.

Perante a questão atrás enunciada diríamos que a primeira condição de qualquer mudança relaciona-se com a possibilidade de os professores acreditarem que é necessário, e possível, contribuírem para a afirmação de uma Escola mais inclusiva onde os estudantes possam realizar aprendizagens culturalmente significativas. Será esta crença que alimentará o desejo de mudança e lhes permitirá, por um lado, mostrarem-se capazes de valorizar as mudanças que vão ocorrendo, nomeadamente as pequenas mudanças, e, por outro, preservá-los dos efeitos corrosivos da desilusão perante as inúmeras dificuldades a enfrentar e os insucessos que tenham vivido. Não se pode, contudo, pensar esta crença como um acontecimento prévio ou como uma pulsão. Estamos perante uma crença que é necessário construir e robustecer, o que, desde logo, nos obriga a repensar quer as escolas como contextos educativos quer o papel dos docentes.

O que sabemos é que a Escola, enquanto instituição, não pode continuar a ser um cemitério cultural, onde muito do que se ensina, e eventualmente se aprende, só tem valor para ser usado nos exercícios e nos testes culturalmente estéreis com que os alunos são aí confrontados. Daí que a Escola não cumpra o seu papel como instância de socialização cultural pertinente, plausível e significativa para todos os alunos que a frequentam, nomeadamente para os alunos oriundos das classes socialmente desfavorecidas.

Para estes últimos a situação agrava-se quando a alternativa que se tem vindo a propor se circunscreve ao desenvolvimento de projetos pedagogicamente assistencialistas. Projetos que, em vez de excluir esses alunos das escolas, contribuem para os excluir das oportunidades de formação que estas lhes poderiam oferecer. Projetos cuja pertinência se explica, apenas, em nome da necessidade de tais alunos, por um lado, adquirirem comportamentos adequados e aprenderem a respeitar regras tidas como necessárias à vida em sociedade e, por outro, sentirem-se apreciados pelas aprendizagens instrumentais minimalistas

que realizam, as quais se justificam, em última análise, pela centralidade curricular que se deve atribuir aos seus saberes e aos seus interesses. Deste modo, estamos perante projetos curriculares onde o reconhecimento das diferenças constitui, apenas, um meio de legitimar a perpetuação das desigualdades.

Por isso, é que recusamos a ideia de que as necessidades, os interesses e os saberes dos alunos devam constituir o centro das atividades educativas nas escolas. Em vez disso, defendemos que tais necessidades, interesses e saberes são uma condição a ter em conta no âmbito do que é, em termos educativos, verdadeiramente, fundamental: o desenvolvimento da relação que esses alunos deverão estabelecer quer com outras leituras e visões do mundo quer com outros modos de pensar e de agir.

Por isso, é que recusamos, também, as abordagens que tendem a opor o desenvolvimento das competências cognitivas, socioemocionais e éticas à apropriação do património de informações, instrumentos, procedimentos e atitudes culturalmente validado e tido como socialmente necessário. Na nossa perspetiva, trata-se de uma oposição insensata que impede que se compreenda que o desafio que os professores têm pela frente consiste em criar as condições para que a apropriação daquele património constitua, de facto, uma oportunidade de desenvolvimento daquelas competências.

Finalmente, recusamos identificar o papel dos professores com o papel de facilitadores propondo, em alternativa, abordá-los como interlocutores qualificados, já que a função dos professores, dada a complexidade da mesma, não pode ser circunscrita à criação de condições e ao fornecimento dos recursos que são necessários para suscitar as aprendizagens dos alunos. Se é necessário que, através de um poema, um estudante se confronte com um mundo que ainda desconhece, redescobrimo-se, de algum modo, a si próprio nessa interpelação, é necessário, para que isso aconteça, que haja uma intenção educativa prévia e um conhecimento substantivo do que está em jogo, por parte dos seus professores, os quais terão de ter em conta, igualmente, os alunos nas suas singularidades pessoais e culturais, de forma a que a sua relação com aquele poema possa constituir-se como uma oportunidade formativa. Para além disso, importa reconhecer que estamos perante momentos de partilha, de discussão e de

cumplicidade que favorecem a possibilidade de uma tal atividade ser identificada como uma oportunidade de formação pessoal e social mais ampla. Substitua-se, então, a leitura que realizamos sobre o impacto educativo da apreciação de um poema, pela mobilização do conceito de fotossíntese, no âmbito da reflexão sobre a relação entre a luz solar e a vida na Terra, ou a realização de um trabalho sobre um determinado acontecimento histórico, que permita entender o significado de um feriado nacional, e compreender-se-á melhor a complexidade da dinâmica das situações educativas que justifica que os professores se definam como interlocutores qualificados.

Sabemos que um papel profissional tão exigente implica que nem sempre se seja bem sucedido ou que se tenham soluções imediatas para todos os desafios que os professores decidirem enfrentar. Aliás, seria estranho que assim fosse, tendo em conta que, na abordagem acabada de propor, as aprendizagens constituem mais uma possibilidade que se oferece do que uma situação que se pré-determina. Dito de outro modo, o ato de ensinar nas escolas, visto como um ato que designa a especificidade dos atos educativos protagonizados pelos professores, é, sobretudo, a súpula de momentos de comunicação que, podendo assumir dinâmicas diversas, implicam, sempre, o reconhecimento dos alunos como interlocutores e as vicissitudes de um tal processo como desafios e não como problemas.

Por fim, gostaríamos apenas de acrescentar que esta é uma aprendizagem que os professores muito dificilmente realizarão sem ter o apoio, pelo menos, dos seus pares. Trata-se, na verdade, de um processo formativo que exige partilha de soluções, de avaliações e de reflexões, o qual exige disponibilidade para apoiar ou ser apoiado e cumplicidade quanto baste.

Alargar os horizontes do possível, para que as escolas sejam contextos de esperança é, hoje, uma necessidade para que alunos e professores atribuam significados mais gratificantes às tarefas e ao trabalho que lhes diz respeito.

Ariana Cosme e Rui Trindade
Universidade do Porto, Portugal